(Viene de la 1ra. solapa)

c) **Fortalecimiento Institucional.** Desarrollar actividades de apoyo a unidades de información especializadas en ciencias sociales, como respaldo indispensable para sostener la investigación.

d) **Difusión.** Impulsar una línea editorial que contempla la publicación de libros resultantes de las investigaciones financiadas por el Programa y de la Revista de Ciencias Sociales "T'inkazos".

Publicaciones PIEB

Libros. Serie: Investigaciones

La Ley del Ayllu: Práctica de jach'a justicia y jisk'a justicia (Justicia Mayor y Justicia Menor) en comunidades aymaras. Fernández Osco Marcelo. 2000

Élites a la vuelta del siglo: Cultura política en el Beni. Rojas Ortuste Gonzalo, Tapia Mealla Luis, Bazoberry Chali Oscar. 2000

Serie: Documentos de Investigación

Próxima aparición:

Seguridad alimentaria en Pando. Aprovechamiento de los recursos naturales en la alimentación de los pobladores de Pando. Antezana Mónica. 2000

Serie: Ediciones de Bolsillo

Ser joven en El Alto. Rupturas y continuidades en la tradición cultural. Guaygua Germán, Riveros Ángela, Quisbert Máximo.2000

Próxima aparición:

Idas y venidas. Campesinos tarijeños en el norte argentino. Hinojosa Alfonso, Pérez Liz, Cortez Guido. 2000

Los dueños del micrófono. Tácticas y estrategias ciudadanas de participación en los medios. Soruco Ximena, Pabón Ximena, Sanjinés Esteban. 2000

Publicaciones periódicas PIEB

T'inkazos Nº 7: Revista Boliviana de Ciencias Sociales.

Nexos Nº 14: Boletín Informativo del PIEB.

Este libro esboza el peregrinaje de la universidad pública boliviana desde la década de los setenta, cuando pregonaba la Revolución, hacia los noventa, en que la consigna es la evaluación. Lo hace mediante un seguimiento histórico a la evolución de la universidad a través de sus escritos y sobre la base de entrevistas con más de un centenar de protagonistas. En este proceso, analiza los problemas del poder dentro de la universidad y dibuja un panorama preocupante, al ser escéptico sobre el carácter innovativo de los procesos de cambio que se llevan a cabo en las universidades públicas y al poner en duda la capacidad del Estado de ser un interlocutor válido. En un plano, la tesis del texto es que la cultura actual de las universidades públicas y sus estructuras de poder no condicen con el discurso modernizador que dice buscar la calidad y la excelencia académica.

ISBN: 99905-817-5-4

2000

DE LA REVOLUCIÓN A LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Impresión "EDOBOL" ®-410448

PIEB

INVESTIGACION





DE LA REVOLUCIÓN A LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia

Gustavo Rodríguez O. (Coord.)
Mario Barraza B.
Guido de la Zerda V.

El Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), patrocinado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, División de Investigación y Comunicación (DCO/OC), es un programa autónomo de apoyo a la investigación en ciencias sociales establecido en 1995.

Los objetivos del PIEB son:

1. Apoyar la investigación dirigida a la reflexión y comprensión de la realidad boliviana, con la finalidad de contribuir a la generación de propuestas de políticas frente a las diferentes problemáticas nacionales, promover la disminución de las asimetrías sociales y la inequidad existentes, lograr una mayor integración social, y fortalecer la democracia en Bolivia.

2. Incentivar la producción de conocimientos socialmente relevantes y las aproximaciones multidisciplinarias que permitan visiones integrales de la sociedad, promoviendo simultáneamente la excelencia académica. Para el PIEB, desarrollar el conocimiento, la investigación y el acceso a la información, son pilares clave para que una sociedad pueda afrontar su futuro.

3. Promover la formación de nuevas generaciones de investigadores, haciendo énfasis en la formación de jóvenes. Investigar formando, formar investigando es uno de los principales propósitos del PIEB.

4. Desarrollar la capacidad regional y local de la investigación con relevancia social.

El PIEB pretende alcanzar estos objetivos, a través de cuatro líneas de acción:

a) **Investigación.** Brindar apoyo financiero a equipos de investigación, previo concurso de proyectos.

b) **Formación.** Fortalecer la capacidad de investigación de recursos profesionales a través de cursos, talleres, seminarios y conferencias.

(Continúa en la 2da. solapa)

De la revolución a la evaluación universitaria

De la revolución a la evaluación universitaria

Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia

Coordinador General:
Gustavo Rodríguez Ostria

Investigadores:
Mario Barraza Badarán
Guido de la Zerda Vega

Equipo de investigación:
Ninón Beesé Franck
Edwin Garcés De la Fuente
Crista Weise Vargas
Axel Jové C.



PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLIVIA

La Paz, 2000

Esta publicación cuenta con el auspicio del Directorio General para la Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos (DGIS)

Rodríguez Ostria, Gustavo

De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia / Gustavo Rodríguez Ostria-- La Paz: FUNDACIÓN PIEB, 2000.

XVIII; 326 p.- (Investigación, v. 11)

D.L.: 4-1-1253-00

I.S.B.N.: 99905-817-5-4

I. ENSEÑANZA SUPERIOR. II. UNIVERSIDADES. III. CULTURA INSTITUCIONAL. IV. HISTORIA EDUCACIÓN SUPERIOR. V. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN. 1. Título. 2. Colección.

Edificio Fortaleza, Piso 6, Of. 601
Av. Arce Nº 2799, esquina calle Cordero, La Paz
Teléfonos: 43 25 82 - 43 52 35
Fax: 43 18 66
Correo electrónico: fundapieb@unete.com
website: www.pieb.org
Casilla postal: 12668

Diseño gráfico de cubierta: Alejandro Salazar

Edición: ***entrelíneas.*** COMUNICACION EDITORIAL-Mónica Navia

Producción: Editorial Offset Boliviana Ltda.
Calle Abdón Saavedra 2101
Tels.: 41 04 48 - 41 22 82 - 41 54 37
Fax: 37 25 52 – La Paz - Bolivia

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Prólogo

Como bien indica el título, el texto esboza el peregrinaje de la universidad pública boliviana desde los setenta, cuando pregonaba la Revolución, hacia los noventa, cuando la consigna es la evaluación. En ambos casos, eran y son ideales a alcanzar. Lo hace mediante un seguimiento histórico a la evolución de la universidad a través de sus escritos y sobre la base de entrevistas con más de un centenar de protagonistas. El libro es novedoso al presentarnos una mirada interna sobre la compleja evolución de la cultura universitaria boliviana. Efectivamente, logra abrir lo que hasta el momento era una "caja negra" en el análisis de las políticas publicas de la educación superior. Analiza con propiedad el surgimiento de la autonomía y del cogobierno. Caracteriza la fase contestataria de la universidad y su transición hacia los nuevos discursos de la evaluación. En este proceso, analiza los problemas del poder dentro de la universidad y dibuja un panorama preocupante, al ser escéptico sobre el carácter innovativo de los procesos de cambio que se llevan a cabo en las universidades públicas y poner en duda la capacidad el Estado de ser un interlocutor válido. En un plano, la tesis del texto es que la cultura actual de las univer-sidades públicas y sus estructuras de poder no condicen con el discurso modernizador que pregona buscar la calidad y la excelen-cia académica.

Sin duda, éste es un texto importante. Es el primero que analiza a fondo aspectos de la cultura organizacional de las universidades. Lo hace en una forma comparativa, proveyendo ejemplos de países de la región y con un enfoque teórico actualizado. Como no podía ser de otra manera, plantea muchas interrogantes y sugiere un panorama algo pesimista para este prologuista, pero seguro tendrá una resonancia

diferente para los demás lectores/as que encontraran en él aspectos novedosos y desafiantes para seguir pensando sobre una universidad más acorde con los tiempos que pasan.

Antes de sintetizar en mayor detalle los contenidos del libro, quiero compartir las interrogantes y reflexiones que en mí ha despertado el texto en aras de proveer un trasfondo contra el cual leerlo.

Si bien la universidad está analizada a profundidad, queda menos clara la transición del otro actor objeto del libro: el Estado. El libro aborda el papel del Estado en este proceso; pero el análisis presentado es menos rico y la evolución del pensamiento estatal sobre qué hacer con la universidad pública, queda todavía pendiente. Los autores son críticos de la ausencia del Estado, en particular sobre su falta de claridad sobre las prácticas evaluadoras, fundadas más en personas que en instituciones. Sin embargo, el libro provee interesantes pistas para construir la cultura organizacional del Estado hacia la universidad.

Asimismo, falta un actor importantísimo en todo este proceso y vital para dar cabal significado a la etapa de transición hacia la evaluación: la sociedad civil. Pienso que si bien ésta es una mirada interna a la universidad, es importante identificar y escudriñar qué pensaba la sociedad boliviana sobre la universidad. La relación de la universidad con las regiones, con la empresa privada, con el sector productivo, entre otros, son áreas claves para contar con un cuadro cabal de la construcción de la cultura universitaria. Con un análisis de los editoriales de los principales periódicos de los últimos cinco años, tendríamos una buena percepción de las demandas que la sociedad ahora hace de la universidad. Tener este referente es crucial para comprender a cabalidad las fuerzas externas que "estimulan" (¿reclaman?) que la universidad cambie.

En mi opinión, éste el centro del problema: una universidad anquilosada y reacia al cambio en un contexto global que si por algo se distingue es precisamente por la necesidad de enfrentar cambios constantes. Efectivamente, el cambio es un dado en el ámbito planetario y este nuevo ambiente externo requiere de organizaciones flexibles, capaces de aprender. Si algo no es la universidad boliviana es, precisamente, eso. Ahora bien, como una de las tres organizacio-

nes de origen medieval (las otras dos son la Iglesia y el Ejército) las universidades en general son organizaciones complejas —como bien lo demuestra este texto— y difíciles de cambiar no sólo en Bolivia sino en todo el mundo. En el caso boliviano el panorama se complica por la estructura de autoridad y poder dentro de la universidad que, según el texto, está en el Consejo Universitario. Se argumenta que la dirección universitaria en el ámbito facultativo, como de la universidad a través del Rector, ha perdido capacidad de toma de decisiones debido al proceso de elección de estas autoridades que una vez en ejercicio no "administran", sino "pactan." Si esto es así, lo que se requiere es desarrollar liderazgo. Pero no el liderazgo heroico tradicional en el cual el líder es un iluminado que tiene "la solución" sino un ejercicio del liderazgo de las personas con autoridad formal y también de los distintos estamentos universitarios que permita proveerle a las diferentes universidades de la visión necesaria y de encarar el trabajo adaptativo necesario para transformarlas.

Efectivamente, consciente de las complejidades organizacionales de las universidades que tienen grandes ambigüedades de propósitos, de poder, de experiencias y de medidas de éxito; de tal manera que no podemos saber ¿en qué términos son justificadas las acciones que toma?; ¿cuáles son los objetivos de la organización?; ¿cuánto poder tiene el Rector y qué puede lograr?; ¿qué se puede aprender sobre los hechos de la rectoría?; y, ¿cuándo un Rector es exitoso?, el liderazgo requerido es distinto.[1] No es suficiente descartar el transformacional como hace el libro sino abrirse a las nuevas corrientes que permiten entenderlo de otra manera: como una actividad que puede (y debe) ser ejercida por todos. Pero el ejercicio del liderazgo implica la provisión de la visión (definición y construcción del futuro), y la capacidad de movilizar a las personas a su concreción y entender que gran parte de lo que se requiere es cambiar hábitos y comportamientos que necesariamente requieren el concurso y el trabajo de todos. No hay soluciones fáciles cuando los problemas son complejos y requieren cambiar comportamientos organizacionales.

---

1 Michael D. Cohen y James G. March, "Leadership in an organized Anarchy". En: Jay M. Shafritz y J Steven Ott (comp.) *Classics of Organization Theory*. 4ta edición, Forth, Worth, Hacrocurt Brace &Co., 1996.

Son los líderes los que cambian las culturas. Si la cultura de la universidad es tan ajena al cambio y a las nuevas demandas que se hacen sobre ella, entonces nos hallamos ante una gran crisis de liderazgo. Lo que digo no será sorpresa para nadie. Por lo mismo, se hace necesario un mayor desarrollo de este tema. Si bien el libro da un importante paso, serán otros investigadores los que analicen en mayor detalle las estructuras de poder en las universidades y las posibilidades de desarrollar un ejercicio de liderazgo distinto. Presiento que acá no sólo hay una buen veta investigativa, sino sea un área neurálgica a cambiar para lograr la reforma sobre la cual el texto es poco optimista, aspecto que analizaremos mas adelante.

Ahora bien, para hacerlo sería necesario desarrollar la propuesta teórica, además de investigar más a fondo las características de los actores. El libro provee algo sobre la evolución de los alumnos a quienes encuentra más complacientes y pragmáticos. Más importante aún, argumenta que a diferencia de las décadas anteriores a los setenta, las universidades públicas han perdido a las elites y clases medias transformadoras. En mi lectura, esto no es evidente, en especial aquellas carreras tradicionales que en las universidades privadas todavía no han logrado ser importantes, como medicina, derecho y las de ingeniería. Esto se confirma a través de las encuestas de hogares que demuestran que aún hoy, con 30% de la matrícula en las universidades privadas, un tercio de los alumnos en las universidades públicas provienen del quinto quintil de ingreso (el más alto) y más de la mitad del alumnado del cuarto y quinto quintil. Por ende, la información cuantitativa no condice con la apreciación cualitativa del texto. Todavía no queda claro para este lector cuál es el verdadero potencial de liderazgo de los estudiantes.

La situación es menos clara desde la perspectiva docente. El libro es escueto en el análisis de este sector. Sin embargo, a la luz de una mayor demanda de calidad y en vista a que un indicador de ésta es un mayor numero de docentes a tiempo completo y con niveles de postgrado (que también está creciendo en el país) es de esperar que se logre desarrollar en la universidad boliviana la carrera del docente profesional que vive de y para la universidad y que esto ayude a mejorar. Mientras tanto, en la medida que sigamos dependiendo del docente que le dedica a la universidad su tiempo marginal y su bue-

na voluntad, obviamente, será difícil que tanto en las universidades públicas como las privadas este sector pueda desarrollar un liderazgo que promueva el cambio.

Desde el ámbito estatal, han habido cambios importantes. La transición de sólo presupuesto a presupuesto más indicadores de desempeño que, por ejemplo, comenzó a plantear UDAPSO, la propia Ley de Reforma Educativa (que el texto sí destaca), la creación del Viceministerio de Educación Superior (que el texto menciona, pero no pondera) y las unidades de análisis que los diferentes gobiernos desarrollaron, se mencionan en el texto, pero no se analizan. ¿Qué lograron? ¿Por qué no se llegó a implementar lo que propusieron? ¿Qué lecciones se derivan de estas experiencias? Concuerdo con los autores que todavía falta un mayor desarrollo institucional del Viceministerio de Educación Superior. Faltan recursos humanos y estudios más pormenorizados sobre las diferentes universidades y sobre las distintas disciplinas. Sin embargo, percibo que hoy estamos mejor que hace seis años cuando, en mi opinión, UDAPSO daba los primeros pasos en este sentido, en estudiar a la universidad y comenzar a desarrollar propuestas de políticas que rebasen el mero ejercicio contable del presupuesto. Ahora bien, el texto es crítico a la excesiva concentración de las relaciones entre Estado y universidades en la lucha por el presupuesto; sin embargo, no se debe dejar de lado esa "palanca" o "instrumento" de políticas que tiene el Estado al ser el principal financiador de las universidades públicas. Efectivamente, es a través de la asignación e incremento de recursos que el Estado puede mejor estimular el comportamiento de esas complejas organizaciones, nuestras universidades. Y si, efectivamente, en el corto plazo, el financiamiento es restrictivo porque Bolivia ya asigna suficientes recursos al sector educativo (más de 6% del PIB) y las demandas de otros sectores que no están debidamente atendidos (v. gr. salud y caminos) son cada vez más urgentes. Entonces se deben delinear políticas seguramente más imaginativas que las anteriores y no menos difíciles de implementar.

Ahora bien, esto nos lleva a la clásica duda si es que la reforma será impulsada (o impuesta) de afuera o, más bien será un proceso de adentro. El texto es escéptico a ambas. Duda de la voluntad de las universidades de cambiar su cultura organizacional y su estructura de poder, pero más dudas tiene sobre la capacidad del Estado de ser

una contraparte idónea. Probablemente sea un falso paradigma y haya fuerzas modernizadoras en ambos campos en un contexto social que estimule a ambos (universidades y Estado) a hacer algo al respecto. Otro escenario, en especial debido a la poca claridad de los actores sociales dentro de la universidad que hagan suya la reforma, es que ésta no se dé en todas las universidades, sino sólo en algunas y tal vez sólo en algunas carreras o facultades. Me inclino por ese pronóstico. Por ende, eso requiere de una política estatal que sepa y pueda discriminar que no sea homogeneizadora de una realidad compleja y más bien heterogénea.

Las implicaciones de políticas de este trabajo no están del todo claras. Por una parte, no hay duda que hay que fortalecer la capacidad cognoscitiva y deliberativa del Estado con respecto a las universidades. Sin ello no será posible desarrollar mejores políticas públicas. En el campo de las universidades, el reconocer la falta de liderazgo, las complejidades de la cultura universitaria y desentrañar la estructura de poder dentro de las universidades sin duda da nuevas luces y son pasos positivos en la comprensión de la magnitud del problema. Dicho eso, todavía no queda claro por dónde perfilar. Ahora bien, el postulado central que la cultura y estructura organizacionales no condicen con el discurso de la evaluación en busca de calidad y excelencia académica, ya es una contribución significativa, que debe llevarnos a no esperar grandes cambios en nuestro anquilosado sistema universitario público y, más bien, estar atentos a pequeños cambios en segmentos del sistema (facultades o carreras) antes que en las universidades propiamente dichas. Es decir, cambios en margen antes que en la estructura. Por más desalentador que esto parezca, es mejor tener expectativas claras y poner el énfasis donde corresponde antes de creer que se trata de sólo inyectar mayores recursos o modificar éste o aquel reglamento. Lo que se requiere es más bien modificar la cultura universitaria y sus estructuras de poder. Entre otros, la manera en que se lleva a cabo el cogobierno, la elección de autoridades y los procesos decisorios que éstos afectan. Como dijimos antes, ésa es la labor de genuinos líderes.

Como ven, *De la revolución a la evaluación universitaria* despierta muchas interrogantes que amplían las posibilidades de reflexión a la misma vez que indican nuevos y fértiles caminos de investigación. Es

un texto muy rico en material empírico sobre la organización de las universidades públicas y su cultura. El tratamiento del tema es muy oportuno para el debate actual a todos los niveles. Espero que tenga una amplia divulgación al interior de las universidades y despierte el interés en mayores investigación sobre universidades específicas y sus realidades concretas.

Manuel E. Contreras
Washington D.C., septiembre de 2000

Introducción

Dos imágenes resumen toda una historia

El 18 de agosto de 1971, el entonces máximo dirigente de la Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Oscar Eid, se dirige a los asistentes enfervorizados que ocupan la Plaza Murillo de la sede de Gobierno. Y lo hace a nombre de la universidad pública, flan-queado por el también entonces presidente del Gobierno Revolucio-nario, Juan José Torres y por Juan Lechín Oquendo, el veterano dirigente sindical. Todos arengan a la multitud a resistir el golpe autoritario que el entonces coronel Hugo Banzer Suárez comanda en Santa Cruz, a defender los logros antiimperialistas y a profundizar la Revolución.

La universidad, mejor dicho, el movimiento estudiantil, ocupa el lugar de privilegio en el clímax de su poder dentro y fuera de las aulas y pretende erigirse en un contra-Estado.

El 9 de marzo de 1999, las calles paceñas ven pasar una poco motivada marcha universitaria que exige incremento de presupuesto que el Gobierno, casualmente presidido por el mismo general (r.) Hugo Banzer Suárez, parece negarles. La protesta lleva el emblemático nombre de "Marcha de la Excelencia". La televisión presenta de pronto al máximo dirigente universitario paceño; luce poco convencido y seguro, pero arguye que siendo su universidad una institución "acreditada" y de "calidad" merece mayores asignaciones presupuestarias. Ni una palabra "de clase" o antiimperialista. No cuestiona al Estado "burgués", simplemente pide que cumpla con sus obligaciones constitucionales. Mientras tanto, la ciudad sigue su curso, incluidos los sindicatos obreros, ajena a la movilización salvo cuando tiene la mala

fortuna de toparse con ella.

¿Qué media entre esos dos momentos? ¿Cómo se están reconstruyendo los valores institucionales universitarios? ¿Están cambiando su sistema de creencias? ¿Cómo afecta ello a su sistema de organización, gobierno y poder? ¿Se están aviniendo las universidades públicas a despojarse de su pasado e ingresar en un horizonte de mercado? ¿Qué rol juega en todo esto el Estado?

Con estas preguntas en mente iniciamos la investigación que presentamos a continuación. La hemos dividido en cinco capítulos. En el primero realizamos un recuento teórico metodológico; en el segundo indagamos cómo se ha construido la universidad actual en cuanto a sus referentes culturales y organizacionales; en el tercero analizamos su trama de poder y sus perspectiva de transformación; en el cuarto exploramos el contenido del nuevo discurso evaluador que las universidades han adoptado, para finalmente en el último establecer la mirada de los actores universitarios y estatales en relación a una posible reforma de la educación superior.

No buscamos, debe quedar claro, juzgar a las universidades ni al Estado, sino explicar sus conductas y las tramas que van tejiendo, para, a la luz de experiencias internacionales, establecer si realmente las universidades, como se afirma, están viviendo una profunda reforma y si, como también se señala, el Estado boliviano, caracterizado por su tradicional ausencia de políticas universitarias, es parte de la nueva trama.

CAPÍTULO UNO

Una guía para empezar

I. Antecedentes teóricos

Tradicionalmente, la educación superior no ha sido analizada en Bolivia y en otras latitudes de forma sistemática como objeto de estudio. En otras palabras, particularmente la universidad pública no ha construido un espacio de reflexión sobre sí misma, que funcione como categoría cognoscitiva, socio-cultural o epistemológica explicativa de sus diversos procesos. En todo caso, como sostiene un entendido,

> ...la temática universitaria ha sido abordada [...] desde una perspectiva básicamente política y normativa: es decir, sin recurrir a fundamentos teórico-conceptuales que permitieran constituir al nivel en un ámbito específico y delimitado de análisis desde las distintas perspectivas de las ciencias sociales. A esto se añade el predominio privado de una visión externa de la institución tendiente a subsumirla a procesos de interpretación global, lo que no permitió reconocer el carácter particular de su estructura organizacional (Krotsch, 1995: 103).

Del mismo modo, los estudios políticos comparados sobre educación superior han tenido una evolución reciente ya que sólo se emprendieron en Europa y Norteamérica de manera sistemática en los últimos treinta años (Neave, 1991: 43).

La reflexión latinoamericana ha sido en este campo mucho más tardía y pobre. En Bolivia, en particular, este paso ni siquiera se ha iniciado ni desde las universidades ni mucho menos desde el Estado. En palabras de Manuel Contreras:

> La ausencia de la educación superior de los postulados y del análisis de la política educativa se hacen patentes cuando en un estudio de síntesis sobre

el estado del arte de la política educativa entre 1950 y 1988 en Bolivia no hay mención alguna sobre la educación universitaria y cuando un importante debate sobre política educativa con la participación del Ministro de Educación y otros especialistas en 1985 tampoco hace alusión a la educación superior (Contreras, 1996: 110).

Por su parte, la visión que tiene el Estado acerca de la educación superior también ha carecido de un cuerpo conceptual analítico que le ayude a comprenderse organizacionalmente, entre otras cosas, en sus relaciones estructurales con el resto de las instituciones.

Podemos concluir entonces que la universidad pública se ha analizado —cuando se lo ha hecho— en un plano meramente cuantitativo y político, que remite generalmente a interpretaciones maniqueas y, sobre esta base, a la generación de políticas internas y externas que eluden considerar lo que la universidad es en sí misma y cómo se representa. De esta manera, no están en condiciones de establecer agendas válidas para su transformación.

Abordar, en cambio, la universidad en una *dimensión cultural y organizacional*, es decir, "en esa trama de estructuras, agentes, culturas y relaciones que dan vida al proceso universitario" (Kent, 1995: 68) nos permitiría, en tanto, como señala un conocedor del tema, "estar mejor equipados para comprender cómo ocurren los cambios" (Tierney, 1994: 282). Un vuelco que entendemos absolutamente necesario para analizar instituciones que están, o pretender estar, introduciéndose en la vorágine de transformaciones que podrían alterar o no su *corpus* organizativo e institucional, frente a cambios en su medio externo. En ese tránsito, ¿cómo se compatibilizan, si lo hacen, valores culturales, estructuras de poder, arreglos estructurales, planes y políticas estratégicas de corte tradicional con las demandas de modernización?

1.1. Organización y cultura

La concepción del efecto de la cultura en el comportamiento de la organización es una idea que descolló hace más de medio siglo en la noción de institucionalización. Este principio permitió explicar cómo los individuos actúan como medios circunstanciales en la caracterización de la organización, dejando en claro que las organizaciones sobreviven más allá de cualesquiera de sus miembros.

Durante los años cincuenta, la teoría de las organizaciones sufrió transformaciones fundamentales. Al respecto March y Olsen señalan que:

> ...el paradigma racional, que dominaba hasta entonces la disciplina, es cuestionado seriamente en el trabajo de Herbert Simón (1955, 1957, 1976). Simón argumenta que los seres humanos no optimizan en sus decisiones organizacionales, debido fundamentalmente a dos razones: primero, su capacidad cognitiva es limitada, por lo que no son capaces de captar y procesar toda la información adecuada al problema que enfrentan; segundo, las decisiones organizacionales normalmente se toman bajo severas restricciones de tiempo y presupuesto, lo que también hace imposible la optimización. Por ello, concluye Simón, el modelo racional de toma de decisiones que tiene como objetivo la optimización de los recursos organizacionales es irreal (March y Olsen, 1997: 11).

Específicamente, la idea de visualizar a las organizaciones como culturas —donde existe un sistema de significado compartido entre sus miembros— es un fenómeno relativamente reciente.[1] Hace veinte años simplemente se pensaba que las organizaciones eran, en su mayor parte, medios racionales para coordinar y controlar un grupo de personas. Tenían niveles verticales, departamentos, relaciones de autoridad, y así sucesivamente. Pero las organizaciones son más que eso. A semejanza de los individuos, también tienen personalidad. Pueden ser rígidas o flexibles, poco amigables o apoyadoras, innovadoras o conservadoras (March y Olsen, 1997).

De todos modos, estas concepciones fueron el cimiento sobre el que se reformuló nuevos estudios organizacionales. Esta perspectiva está estructurada alrededor de tres temas generales: la estabilidad institucional, el cambio institucional y la necesidad de integrar el análisis racional y el análisis institucional en el estudio de la política. Esta estructura da como resultado tres partes fácilmente distinguibles. La primera parte muestra que las instituciones son la fuente más importante de estabilidad para el sistema político. March y Olsen argumentan que el marco institucional —el conjunto de normas, tradiciones y costumbres que existen en un sistema político— facilita la estabilidad porque estas reglas y tradiciones son los puntos de referencia a partir de los cuales los actores deciden su comportamiento.

---

1 Para un examen exhaustivo de este proceso es muy útil consultar el trabajo de Eduardo Ibarra (1998b).

Una segunda sección observa el cambio dentro de las instituciones. En esta parte, March y Olsen proponen como motor y explicación del cambio una constante tensión entre institución y medio ambiente, originada por la permanencia de las rutinas organiza-cionales. Además, reflexionan sobre la naturaleza de los procesos de reforma institucional y evalúan la factibilidad de los programas de reforma administrativa en las instituciones gubernamentales.

La tercera parte explora las funciones que desempeñan las instituciones políticas en los regímenes democráticos y sugieren que en todo sistema político se necesitan dos tipos diferentes de instituciones: agregativas e integrativas. Las primeras agregan, por medio de la negociación, las preferencias divergentes de los ciudadanos. Las segundas crean, por medio del *diálogo razonado*, nuevas preferencias compartidas por todos los ciudadanos (*ibid*.).

La perspectiva teórica que comprende a la universidad desde su cultura organizacional[2] permite alcanzar una visión más cercana de ella y se contrapone a las tendencias que pretenden comparar el sistema de funcionamiento de las instituciones educativas con los de la empresa.

En primer término, se entiende que la universidad es una institución altamente compleja cuyo núcleo se encuentra alrededor de la producción y reproducción del conocimiento, lo que le da un carácter organizacional particular (Cox y Courard, 1990) que la diferencia de cualquier otro tipo de institución o empresa. Por ello, posee una racionalidad distintiva y funciona con sistemas de gobierno que no responden a la lógica empresarial.

Los sistemas de educación superior son, en términos de su modelo organizacional, sistemas de "base pesada", "flojamente acoplados" que pueden ser identificados más bien como una "anarquía organizada"; esto quiere decir que son sistemas organizacionales ambiguos en los que convive un alto grado de libertad y autonomía casi caótica de sus partes, con una rígida normatividad central que sin embargo

[2] Algunos representantes importantes de ella son: Clark, Burton. Weich, Karl. Baldridge, Victor.

no concentra el poder en sus órganos formales de decisión sino más bien alrededor de las funciones periféricas.

El poder no está concentrado en los órganos de gobierno o en los puestos jerárquicos, sino alrededor de grupos de interés, ya sean disciplinares, partidarios, estamentarios u otros. Existe así un orden en el desorden que le permite funcionar de acuerdo a su propia lógica interna, entremedio y gracias a las múltiples contradicciones que se generan en su interior.

Se da, entonces, una distribución jerárquica que se debate entre las funciones académicas o disciplinarias en sus diferentes estamentos, relacionadas directamente con el proceso de producción de conocimiento, y las funciones administrativas institucionales. Esto arroja como resultado un tipo de institución que genera una dinámica interna que sobrepasa los cánones tradicionales de gobernabilidad a través de espacios formales de poder, generándose más bien espacios de poder distribuidos en las bases.

Al examinar más de cerca a este sistema de significado compartido, vemos un conjunto de características clave que la organización tiene en alta estima. La investigación más reciente sugiere las siguientes siete características principales, que, en conjunto, captan la esencia de la cultura de una organización:

1. *Innovación y asunción de riesgos.* El grado hasta el cual se alienta a los empleados a ser innovadores y asumir riesgos.
2. *Atención al detalle.* El grado hasta donde se espera que los empleados demuestren precisión, análisis y atención al detalle.
3. *Orientación a los resultados.* El grado hasta donde la administración se enfoca en los resultados o consecuencias, más que en las técnicas y procesos utilizados para alcanzarlos.
4. *Orientación hacia las personas.* El grado hasta donde las decisiones administrativas toman en cuenta el efecto de los resultados sobre las personas dentro de la organización.
5. *Orientación al equipo.* El grado hasta donde las actividades del trabajo están organizadas en torno a equipos, en lugar de hacerlo alrededor de los individuos.
6. *Energía.* El grado hasta donde la gente es enérgica y competitiva, en lugar de calmada.
7. *Estabilidad.* El grado hasta donde las actividades organizacionales prefieren el mantenimiento del *statu quo* en lugar de insistir en el crecimiento.

En cada una de estas características hay un *continuum* de bajo a alto. De modo que la evaluación de la organización a partir de estas siete características permite bosquejar un cuadro integrado de la cultura organizacional. Este cuadro se convierte en la base de la percepción de conocimiento compartido que tienen los miembros respecto de la organización, la forma como se realizan las cosas y la forma como se supone deben comportarse los miembros (Robbins, 1996: 681-683).

En una perspectiva más concreta y en un sentido aplicado, la teoría de la organización ha cobrado cuerpo muy recientemente al captar la problemática de la educación superior en México. Esta experiencia pionera podría ayudarnos a analizar el caso de las universidades públicas bolivianas.

Veamos entonces cómo se ha configurado la teoría de la organización como premisas teóricas que nos orienten conceptualmente en nuestro análisis de la educación superior boliviana, principalmente de sus modelos de gobierno y poder.

Nos referiremos básicamente a la propuesta organizacional desarrollada por Eduardo Ibarra Colado. Este autor plantea las siguientes premisas teóricas como análisis estratégico de las organizaciones (AEO):

a) El poder se constituye como elemento estructurador fundamental de las organizaciones y, en tanto tal, debe ser asumido como eje conductor básico de toda explicación organizacional. La adopción del poder como lógica de lectura apunta a reconocer en la organización la expresión concreta y cotidiana de las relaciones de poder entre los hombres y sus instancias mediadoras.

b) A pesar del carácter fundamental del poder, éste resulta insuficiente y limitado si no es vinculado a otras categorías y conceptos que le otorguen sentido. Es necesario desarrollar un cierto encadenamiento conceptual que permita discernir las relaciones de determinación/condicionamiento-indeterminación/libertad y transitar a un paradigma de complejidad, mediante el que nos alejemos de las posiciones unitarias o las simplificaciones generalizantes...

c) ...La reelaboración de las relaciones de los elementos que componen el sistema debe ser entendida a partir de la idea de complejidad.

d) Por lo tanto, la organización es estructura y evento, orden que se desordena para reordenarse nuevamente en ciclos de complejización.

e) Este proceso de orden/desorden —implicado en la relación entre estrategia, estructura y evento— no supone necesariamente la existencia de proyectos y coherencias ni la conciencia plena de sus actores y promotores, que se ven atrapados en el juego de azares y necesidades que los condicionan/liberan constantemente.

f) Finalmente, desde la perspectiva que asumimos, el desorden nos indica el punto de inflexión en el que se transita de un estado de complejidad a otro, redefiniéndose los términos de las relaciones implicadas… (Ibarra, 1995: 8-9).

Estas seis premisas se sintetizan en la concepción de totalidad que asumimos. Así, con una lógica de razonamiento como ésta, la educación superior debe ser reconocida como un fenómeno en movimiento que se articula a otros fenómenos que orientan sus prácticas sociales. El reconocimiento de tales articulaciones, ubicadas en un campo problemático más amplio, nos permitirá comprender nuestro objeto de análisis a partir de su proceso de constitución. Este elemento resulta fundamental toda vez que el reconocimiento de lo que la educación superior es y de cómo ha llegado a ser lo que es nos permitirá, al actuar sobre tales puntos de articulación, incidir en el futuro (*ibid*.).

1.2. La universidad como cultura y memoria

Parece, al respecto, que existe un amplio acuerdo en que la *cultura universitaria* se refiere a un sistema de significado compartido entre sus miembros, que distingue a una organización de las otras.

En esta revisión teórica y metodológica de situaciones y categorías, Marcela Mollis sostiene que comprender las instituciones universitarias como "instancias culturales" significa entenderlas como un conjunto de procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones, que se concentran en un nivel de sistema educativo definido como "superior" por cualquier sociedad (Mollis, 1995: 35). No es suficiente, continúa esta autora, conocer positivamente cómo fueron los hechos descarnados de la historia institucional universitaria, si no tenemos en cuenta o reconocemos cómo

los presenta su "leyenda organizacional" o la "saga organizacional" en términos de Burton Clark (Mollis, 1996: 102-115).

En razón de su capital cultural y del hábito adquirido a través de su propia historia, las universidades figuran a la cabeza de las instituciones que concentran un conjunto de prácticas prerreflexivas, como los actos de producción de gestos, palabras, formas, relaciones, ritos, emociones y símbolos, no siempre comunicables para la totalidad social que les dio origen, su morfología, podríamos decir. Su carácter normativo regula las prácticas y comportamientos de las personas que pertenecen a ella "que se traducen en rituales y formas de reconocimiento y legitimación" (Aguirre, 1998: 46-47).

En términos más precisos, y para objeto de nuestro trabajo, entenderemos como cultura universitaria al conjunto de valores, creencias, saberes y pautas de comportamiento de los miembros de la institución, los cuales son desarrollados en un proceso de creación/apropiación histórica y son transmitidos por el lenguaje y los símbolos (Spor, 1996: 41-61).[3]

Por lo tanto, concebiremos a la "cultura institucional" como "la creación de instancias, para definir, ejecutar y controlar en su nombre objetivos inmateriales de orden científico, educativo, estético y ético".

Ahora bien, el análisis cultural de las universidades remite a tres dimensiones que interactúan entre sí: la dimensión histórica, la social y la antropológica. La primera alude a la historia de los productos intelectuales y estéticos considerados de orden superior, la historia de las ideas, artes, ciencias y tecnología, es decir, la historia de la "alta cultura" de una sociedad. La segunda dimensión remite a las acciones que una sociedad realiza para aplicar esas ideas; esas realizaciones determinan el lugar —jerárquico o no— de las artes, ciencias, y tecnología, como referentes para construir normas, valores, imágenes y códigos que rigen la vida de la totalidad social (Tristá, 1999).

Por último, la dimensión antropológica se refiere a las universidades como espacios en los que se elaboran algunas formas de

---

3 Cfr. también Mollis, *op. cit.*: 35.

organización social de base, inculcando horarios, gestos, actitudes y reflexiones; así, se crea una trama cultural que reproduce una conducta intelectual social y política de una elite que a su vez se presenta como modelo a seguir por los grupos subalternos.

William G. Tierney, quien aborda el caso de la universidad de Panamá, realiza importantes contribuciones para analizar la cultura institucional. Este autor genera un esquema conceptual a partir del cual analiza el comportamiento de los participantes de la educación superior. En este su esquema articula cinco componentes: a) misión e ideología; b) conocimiento y poder; c) comunicación y lenguaje; d) liderazgo y estrategia; y e) medio ambiente y grupos de apoyo. El tratamiento de estas categorías lo hace desde una metodología cualitativa. Sugiere que la estructura interpretativa de la cultura de una organización es un camino para que podamos entender mejor las dinámicas sociales y culturales en la educación postsecundaria en América Latina. Por ejemplo, la investigación de diferentes formas de liderazgo y respuestas estructurales hacia la masificación, permitirá un entendimiento más amplio desde una perspectiva comparada. Las investigaciones dentro de la producción del conocimiento y la enseñanza y el aprendizaje, puede ayudar también a crear un mejor entendimiento de la situación del conocimiento. Y con la investigación posterior uno espera que los participantes de una organización universitaria estarán mejor capacitados para tratar con la multitud/masa de problemas que enfrenta la academia cuando nos aproximamos al siglo XXI (Tierney, 1994).

En otro trabajo este autor asume concepciones posmodernas desde las cuales aborda la cultura en un sentido multiunívoco y diferenciado. Nos dice al respecto:

> Los posmodernistas suponen que el estudio de la cultura es el estudio de realidades múltiples en competencia. Con frecuencia hemos visto análisis de la cultura de una organización que se empeñan en presentarla como una tela coherente, entretejida en todas las capas de la institución. Cuando falta consenso, a menudo, se interpreta como resultado de una cultura débil y fragmentada; y al contrario, las comunidades culturales que ostensiblemente adoptan puntos de vista con los cuales todo el mundo está de acuerdo, son vistas como fuertes y vibrantes (Tierney, s/f: 40).

Tierney niega esta posibilidad, porque la ve emparentada a la racionalidad positivista moderna. Desde su perspectiva, y coincidente

con la teoría posmoderna, él afirma la realidad como una construcción social, y donde los participantes en la organización cumplen un papel en la construcción de la cultura de la institución, y que la forma mediante la cual el investigador llega a la comprensión de esa realidad es por medio de la investigación cualitativa. De ahí que "la cultura es el lente conceptual empleado para comprender qué es lo que está ocurriendo y en qué forma los participantes de la organización comprenden estas actividades".

Si vamos a estudiar la interpretación de símbolos, rituales y conceptos parecidos, debemos entender entonces de qué manera los "participantes de la organización interpretan los distintos fenómenos culturales" (*ibid*.: 37). Entender estos procesos no obedece a una lógica racional, sino a la posibilidad de encontrar múltiples representaciones dentro de una organización, las cuales no necesariamente encuentran una explicación reglamentada o normativa, en todo caso, encuentran diferencias y oposiciones. Esta perspectiva nos interesa porque la cultura de los actores que estudiamos adopta características de múltiples voces.

Ahora, si la educación superior como objeto de análisis autónomo no ha encontrado un sentido exacto en el campo de las ciencias sociales, es también porque su estudio y recorrido discursivo han sido azarosos y dependientes de las influencias inconstantes de la historia y la política. Los cambios estructurales que ha sufrido la política y la historia han convertido a la educación superior en una arena movediza de las ideas que éstas han producido. Así, la universidad reinventa su propia historia releyéndose permanentemente a sí misma en interacción con el contexto. La permanente lectura de sí misma a través de la memoria institucional le posibilita continuar en vigencia aún cuando se suceden radicales cambios históricos en el contexto.

Así, se tiene una continuidad histórica que reproduce formas y parámetros de organización interna, y se vuelve resistente al cambio, escudada en la legitimidad que le otorga su propia historia.

Desde esa perspectiva se entiende por qué los procesos de cambio de la universidad se constituyen más bien en procesos de acomodación de su memoria institucional para legitimarse a sí misma

en un nuevo contexto social.

De ahí que su memoria haya fluctuado adquiriendo formas imprecisas y ajenas para una comprensión organizacional analítica racional. Convendría dar un vuelco de perspectiva, pues si se sitúa a la memoria

> ...en una perspectiva de organización y se la considera, desde un punto de vista antropológico, como un lugar en el que acechan y viven su existencia diferentes culturas disciplinarias y "tribus" —y entre ellas las culturas estudiantiles no son las de menor importancia— o bien como un instrumento capaz de imponer diferentes formas de procedimientos administrativos, la enseñanza superior continúa siendo una institución en la que uno de los rasgos salientes es una inmensa y omnipresente memoria "organizacional", rasgo compartido por algunas otras instituciones sociales, con la evidente excepción de las iglesias, los tribunales y el cuerpo legislativo (*ibid*.: 44).

Entonces, "pasado, presente, futuro son vistos como referencias constantes de un proceso de identidad" (Milos, 1998: 211). En otras palabras:

> ...en el caso de la universidad, la memoria organizacional es también la memoria histórica. Y la memoria histórica de las instituciones individuales va cobrando cuerpo de organización en los diversos modelos de gobierno, en las diferentes estructuras de autoridad y, por último, pero no menos importante, en los bien definidos títulos medievales que a menudo acompañan posiciones —algunos de honor, otros de responsabilidad y ciertamente de estatus formal— dentro de la institución (Neave y Vught, 1991).

Precisamente, los tiempos históricos que atraviesa la relación Estado-universidad son lugares poco claros que no han sido abordados desde la cultura institucional, desde la cultura de su organización. En suma, puede sostenerse convincentemente:

> La historia a medida que surge, cobra una forma no intencionada como resultado de actividades encaminadas a fines prácticos inmediatos. Observa cómo establecen dichas actividades principios selectivos que resaltan cierto tipo de acontecimientos al tiempo que oscurecen otros equivale a investigar cómo influye el orden social en las mentes individuales.
>
> La memoria pública es el sistema de almacenamiento del orden social. Centrarnos en ella es el único modo de acercarnos a una reflexión sobre las condiciones de nuestro propio pensamiento (Douglas, 1998: 5-7).

Del mismo modo, en el caso de las instituciones, esta memoria, que es parte de la cultura organizacional, de sus sagas y leyendas, no tiene mente propia sino que está articulada o en relación estrecha con el entramado histórico social que la atraviesa; pero que funciona con un carácter selectivo asociada a fundaciones, refundaciones o reestructuraciones. La memoria histórica colectiva es diferente a la noción de *depósitos de memoria*. Si bien cada grupo y organización dispone de distintos recuerdos o depósitos, la memoria histórica, en el sentido que aquí usaremos, se refiere sólo "a aquellos hechos, ideas y personajes del pasado que tienen influencia en el presente o durante un periodo concreto de la trayectoria de esa agrupación" (Mateos, 1998: 5-7).

1.3. Análisis del discurso y organización

Como un tercer nivel de análisis metodológico complementario a los dos anteriores desarrollados tenemos el análisis del discurso. En este campo tenemos algunas apreciaciones cercanas a un solo concepto sobre análisis del discurso que han guiado nuestra primera interpretación de los textos históricos enunciativos del discurso universitario, hechos explícitos en los primeros capítulos. Tenemos entonces desde Foucault una primera definición:

> ...es el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden muy bien ser innumerables, pueden muy bien, por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria o de lectura, pero constituyen, no obstante, un conjunto finito (Foucault, l985: 44).

A través de esta deconstrucción del discurso no hemos querido reconstituir un sistema de pensamiento, en cualquier caso, nos hemos aproximado a la construcción de sentido de ciertas prácticas que han cumplido un papel fundacional en la identidad de la universidad boliviana, también acerca de la perspectiva que el Estado ha acumulado sobre la educación superior. En otras palabras, el tecnicismo de nuestro análisis ha querido mostrar: ¿de qué modo aparecen ciertos enunciados y no otros? En palabras del citado Foucault:

> ...se intenta encontrar más allá de los propios enunciados la intención del sujeto parlante, su actividad consciente, lo que ha querido decir, o también el juego inconsciente que se ha transparentado a pesar de él en lo que ha dicho o en la casi imperceptible rotura de sus palabras manifiestas, de todos modos, se

> trata de reconstituir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el intersticio de las líneas escritas... (*ibídem*).

En propiedad, en el análisis del discurso convergen varias disciplinas que han conformado sus presupuestos básicos, que hacen todavía más compleja la solución de los problemas principales que plantea el discurso. Sabemos por la investigación de Michael Stubbs que

> ...no existe una tendencia definida que haya producido la actual avalancha de trabajos importantes sobre el discurso. Se debería hablar más bien de un consenso, sobre todo a partir de mitades de los sesenta, en torno a la necesidad de una revisión de los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Blomfield y Chomsky. [...] Este consenso se ha producido gracias al trabajo realizado en diversas disciplinas. Los estudiosos principales que han contribuido a ello han sido: en antropología, sobre todo en etnografía, Gumperz y Hymes; en sociología, Goffman y, concretamente en etnometodología, Sacks y Shegloff, en filosofía, Austin y Searle; en inteligencia artificial, Winograd; en sociolingüística, Labov y en otros campos, como el del lenguaje infantil, que abarca la lingüística, la psicología y la sociología, Ervin-Tripp y Ochs Feenan (Stubbs, 1987: 25-26).

En todo caso, nuestra aproximación al discurso para observar la educación superior como una organización reglamentada y de tránsitos permanentes entre la estabilidad y el desorden, supone un desafío más o menos original cuando nos referimos al discurso identificatorio de la organización. Si bien hemos descrito el discurso como prácticas en un sentido foucaultiano, el discurso a su vez debe ser reconocido en su forma por sus relaciones ideológicas y de poder; también como el discurso que tiene una construcción de efectos sobre las identidades sociales, sobre las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias, ninguno de los cuales aparentemente es un discurso normal de los participantes (Fairclough, 1996).

Basados en las consideraciones de los puntos anteriores, podemos definir el discurso identificatorio de una organización como compuesto de una multiplicidad de enunciados argumentativos, lingüísticos y no lingüísticos, que tienden a ser coherentes entre sí, y que expresan el lugar "que la organización pretende ocupar en el mundo" (Schvarstein, 1998: 343). Es posible, a partir de ello, descubrir ciertas regulaciones en este discurso, más allá de sus contradicciones, pues

se orienta siempre a satisfacer las pretensiones de validez que se han hecho problemáticas en el medio externo o interno de la organización universitaria.

Lo propio podría decirse del Estado. La deliberación referida a las políticas públicas, por ejemplo, tiene lugar al interior de ciertos dominios discursivos (Cox, 1993: 101).

De acuerdo con Cox, se podrían esquematizar tres dominios discursivos en la generación de políticas públicas: a) los grandes metarrelatos, las doctrinas político formales que operan como principios de división del campo político; b) las ideologías corporativas, cuyos orígenes se hallan en los campos institucionales y disciplinarios; y c) las ideologías expertas, o "el discurso técnico de los organismos especializados en la producción de políticas" (*ibid.:* 102). Este último aspecto constituye "el nivel más interesante y prometedor para el análisis", porque los debates políticos frecuentemente son formulados en lenguajes expertos y porque tales lenguajes encubren sus presupuestos ideológicos y eufemizan sus correlatos morales.

Con esta última definición, referida al discurso, completamos la construcción de una estructura metodológica para interpretar y analizar la cultura de los actores, las políticas organizacionales y los enunciados socio-históricos y antropológicos de la educación superior y, en relación con el Estado boliviano.

Este recorrido de categorías y antecedentes teórico-meto-dológicos también funcionará como el soporte concreto de nuestra hipótesis a desarrollar. De hecho, la revisión de estos conceptos no es arbitraria, en cualquier caso, obedece a la lógica de una búsqueda exploratoria bibliográfica y de campo.

1. 4. Una visión de conjunto

Siguiendo esta perspectiva aplicada y un tratamiento específico de la educación superior, desde la teoría de la organización tenemos las decisivas contribuciones de Burton Clark (1995: 24-25). Este autor norteamericano nos plantea tres elementos básicos, el primero de los cuales es el modo en que son concebidas y ordenadas las tareas o

actividades principales.

En torno a las especialidades del conocimiento, cada sistema nacional desarrolla una división del trabajo que se torna tradicional, institucionalizándose profundamente y ejerciendo una pesada influencia sobre el futuro. En todos lados, la educación superior organiza el trabajo con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras las instituciones, a su vez, recogen subproductos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales. La naturaleza metainstitucional de las disciplinas y los campos de estudio profesionales es un rasgo distintivo y prominente del carácter del sistema de educación superior, y la percepción de esta característica, común a todos los sistemas, representa un avance importante. Sin embargo, en el flanco institucional, los sistemas nacionales han desarrollado estructuras muy diferentes, creando la necesidad de un esquema que permita sistematizar las alternativas de diferenciación e identificar los patrones básicos de los distintos países. Es necesario considerar los departamentos y las cátedras, los niveles de pregrado y posgrado, y las diferencias funcionales y de estatus que generen jerarquías institucionales. Y los efectos de todo ello deben ser también objeto de nuestro análisis.

El segundo elemento básico está constituido por las creencias, es decir, las normas y los valores primarios de los diversos actores ubicados en el sistema. La organización académica tiene una faceta simbólica extraordinariamente potente, pues sus diferentes sitios y roles generan creencias propias. Las ideas tienen un impacto poderoso entre los "hombres e ideas" y podemos dar cuenta sistemáticamente de muchas de ellas: "no andan flotando a la deriva, sino que se adhieren a las divisiones de trabajo".

La faceta simbólica de las organizaciones modernas es la menos comprendida y hay pocos estudios a los que podemos recurrir. Pero tenemos suficiente conocimiento de lo que sucede en varios países importantes y para proyectar lo que sucede en otros. Asimismo, es posible identificar el grado de desintegración simbólica del sistema de educación superior que resulta de la especialización académica, tendencia fundamental que entra en tensión con las inclinaciones

uniformadoras y las persistentes creencias comunes que unifican simbólicamente a centenares y miles de sectores absolutamente dispares.

El tercer elemento primordial es la autoridad, el gobierno y la distribución de poder legítimo por todo el sistema. Múltiples relaciones de poder se derivan de la organización del trabajo universitario y sus correspondientes creencias. Se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y los establecimientos: los académicos desarrollan y utilizan formas personalistas y colegiadas, esencialmente gremiales y corporativas, de autoridad; en algunos sistemas, los patronatos y los administradores institucionales detentan legítimamente un gran poder. En las posiciones centrales, los políticos, los funcionarios de los ministerios y los oligarcas académicos nacionales poseen bases de autoridad igualmente legítimas. En ocasiones el carisma galopa desatado, y el vocabulario analítico rápidamente se multiplica, abarcando hasta nueve o diez formas de autoridad. Pero la observación empírica nos permite comprimir este mundo en uno pequeño de perfiles, de las combinaciones de autoridad y sus consecuencias. La naturaleza de la autoridad académica es uno de los aspectos más fascinantes del sistema de educación superior.

De este planteamiento nos interesan ambas partes y sus respectivas interconexiones, es decir, tanto aquella que se refiere al sustrato organizacional como la que da cuenta del sistema de creencias, campo simbólico que todavía se mantiene como muy poco trabajado, y el cual de todos modos nos dirige a formular analíticamente las bases antropológicas de los procesos de la educación superior en Bolivia, como veremos más adelante.

Sin embargo, en una perspectiva todavía más específicamente normativa, Burton Clark analiza la educación superior bajo el lente de los valores y cómo existen diversos grupos que le imprimen sus valores al sistema. En ese sentido, el autor advierte varios conjuntos valorativos básicos:

> ...la expectativa de los públicos modernos preocupados por la educación superior, los intereses de los funcionarios estatales y las actitudes de los trabajadores académicos. El primer conjunto se refiere a la justicia, el segundo a la competencia y el tercero a la libertad. Una cuarta orientación, poderosamente desarrollada por el propio Estado cabría bajo la categoría de la lealtad.

> Las acciones emprendidas en nombre de estos valores a menudo chocan, se contradicen y requieren acomodamientos que suavicen el conflicto y permitan su expresión simultánea (*ibid*.: 334).

Mas precisamente tenemos, desde el punto de vista de Clark, las siguientes definiciones de estos cuatro valores, que nos permitimos citar extensamente:

> La valoración nacional de la justicia social —un trato justo para todos— se impone a los actuales sistemas académicos como un conjunto de medidas de igualdad y equidad, primero para los estudiantes y, segundo, por los profesores, el personal no académico y otros sectores, para sí mismos. "Un segundo conjunto importante de valoración otorga relevancia a la competencia. Existen muchos grupos sociales que requieren de un sistema de educación superior capaz de producir, criticar y difundir el conocimiento y que sea una fuente constante y confiable de personas bien preparadas para el rendimiento ocupacional y la vida civil. Tanto el Estado como las profesiones y las empresas necesitan personas altamente calificadas, de preferencia sobresalientes". "Un tercer conjunto de valores que están en juego en los sistemas de educación superior es el que vincula la libertad de opción, la iniciativa, la innovación, la crítica y la diversidad. La idea central de este complejo es la libertad que, enraizada en los valores tradicionales del pensamiento político occidental, sostiene que la libertad de acción es la condición básica para el ejercicio de la libre opción, la iniciativa, el comportamiento innovador, la crítica y la acción plural". Siempre existe un conjunto de intereses en la educación superior que se centran en la operación del Estado, un grupo de intereses basados en la sobrevivencia de los regímenes y en la identidad de las naciones. La "lealtad" es quizá el mejor calificativo de este complejo de valores que abarcan desde la limitación de la crítica hasta la vinculación del sistema de educación superior con la integración nacional. Pasar por alto estos valores equivaldría a evadir las controversias que están en el centro de la educación superior de muchos países. (*idem*).

Por otro lado, aunque en la dirección anotada líneas arriba, Rune Premfors (1990) es otro estudioso que enfatiza el diseño de las políticas de educación superior a partir de los valores que los actores le imprimen a las instituciones. Sigue el enfoque de Clark, aunque sugiere algunas modificaciones a la terminología de este autor. Al respecto, Premfors dice lo siguiente:

> Aun cuando los tres primeros valores propuestos por Clark seguramente les resultarán familiares a los estudiosos de las políticas de educación superior, creo que un cambio en la terminología podría redundar en beneficio de una comprensión más clara del referente. Con este propósito sugiero que a los dos primeros valores se les denomine con los términos de "igualdad" y de

"excelencia"; respecto al tercero, propongo sustituir el término de "libertad" por el de "autonomía". El motivo de la inclusión de la cuarta categoría valorativa de Clark, la "lealtad", parece menos obvio; con este término el autor se refiere a un complejo conjunto de valores "que incluye tanto la limitación a la crítica como la identificación del sistema educativo con la integración y la identidad nacionales". Considero que, desde el punto de vista del análisis de políticas educativas, convendría adoptar una terminología que permitiera hacer referencia a un conjunto de valores aún más amplio. Sugiero, por tanto, la sustitución del concepto de "lealtad" por el de "responsabilidad" (en el sentido del vocablo inglés de *accountability*), el cual, en la literatura sobre educación superior responde a las demandas del contexto social más amplio en el que se encuentra inmerso.

Finalmente proponemos que se agregue un quinto valor: el de "eficiencia". Esta categoría valorativa está implícita tanto en aquellas acciones que tienen por objeto obtener un mayor "rendimiento" (en términos cuantificables) en el ámbito de la educación superior sin incrementar la disponibilidad de recursos, como en las acciones a través de las cuales se pretende mantener cierto nivel de "rendimiento" a pesar de una menor disponibilidad de recursos (*ibid*.: 31-32).

Todas estas perspectivas al final tienen un hilo conductor que paulatinamente a la par que se desarrolla la crisis de la educación superior, van generando un proceso de rearticulación del discurso universitario, a partir de categorías de análisis que abarcan desde la tradición de la universidad pública hacia un tránsito no ortodoxo de elementos de análisis, que convocan y sensibilizan un análisis crítico de la cultura universitaria.

II. Algunas hipótesis sobre el tema

En síntesis, nuestra intención es aplicar los conceptos de cultura organizacional, de memoria organizacional y discurso a las relaciones de la universidad pública y el Estado boliviano y a las transformaciones que la universidad pública está evidenciado como resultado del cambio de estas relaciones desde mediados de los noventa, caracterizando dos espacios de análisis: el primero, como una manifestación interna, que supone reconocer una racionalidad íntima que explica a ambas instituciones, y la segunda como una dimensión externa que ha moldeado una relación especular entre la universidad y el Estado que explicaremos social, antropológica e históricamente.

Las bases de análisis metodológico se fundamentan en las siguientes premisas: una hipótesis central y tres hipótesis secundarias concomitantes.

2.1. Relación especular y memoria organizacional

La hipótesis central de la que partimos reconoce en la educación superior boliviana una omnipresente *memoria organizacional*, rasgo compartido también por el Estado, cuyo poder ha ido moldeando sus prácticas internas y externas. Ambas instituciones se han nutrido en una *relación especular*[4] lo que supone que sus historias también son reflejo mutuo y concomitante; es decir, son producto de una imagen en la cual la universidad podría reconocer "sus propias dolencias y problemas" y viceversa; sólo que la memoria organizacional del Estado no ha alcanzado una expresión histórica compacta, porque permanentemente ha estado sometida a los azares cambiantes de la historia y la política; por lo tanto, su identidad no tiene las características proyectivas y casi míticas que la universidad boliviana ha construido. Esta, en cambio, como expresión cultural ha logrado conectar su identidad a su historia.

2.2. Crisis, discurso y cultura institucional

La primera hipótesis "secundaria" —que coadyuva a la primera— explicita cómo esa memoria ha ido conformando una *cultura institucional*. En el caso de la universidad boliviana, esta cultura institucional ha estado sometida a una crisis permanente, proceso que ayuda a comprender las características discursivas que la educación superior, en crisis y pérdida de centralidad, ha tomado en las últimas décadas. La universidad boliviana parece acomodarse a las nuevas

[4] El concepto metafórico de relación especular ha sido inspirado por el libro de Richard Morse (1982). Para efectos de esta investigación, la relación especular se reconoce en la relación entre el Estado y la universidad pública, relación supuestamente contrapuesta. En realidad, se reconocerían como dos caras de la misma moneda, la memoria de la universidad es también la memoria del Estado boliviano y viceversa. Los defectos o virtudes que han acuñado a lo largo de sus historias —exceptuando si hacemos caso a tecnicismos teóricos— son imágenes que se reflejan mutua y concomitantemente, y donde la universidad podría reconocerse en esa relación conflictiva y dependiente con el Estado; a su vez, éste sabe que la educación superior la ha alimentado desde su temprana constitución.

circunstancias y a ensayar discursos de reforma que valorizan la calidad y la excelencia y se contraponen a las creencias universitarias institucionalizadas.

Parte de esa crisis se ve reflejada en el tipo de relación que la universidad ha puntuado con el Estado y la sociedad. Este tipo de puntuación crítica —producto de las particulares relaciones en Bolivia entre el Estado y la universidad—, ha forjado una especie de cultura institucional *sui generis* en términos organizacionales que no se aproxima o no calza bien con los modelos aportados por la teoría.

Por el lado del Estado, la universidad pública ha sido moldeada y definida con una política de manutención presupuestaria automática e inercial dentro de las coordenadas del Estado-bene- factor-patrimonialista, sin fines productivos o de investigación, que se han agudizado en los períodos de dictadura con la intervención de la universidad; y últimamente con exigencias de calidad, eficiencia y eficacia dirigidas al mercado por parte de un Estado que pretende convertirse en evaluador, aunque sin políticas claras o definidas sobre la educación superior y, que entre otras cosas, "carece de parámetros globales para evaluar a las universidades porque no ha elaborado políticas de conocimiento que permitan juzgar el valor de los proyectos, actividades y resultados de las instituciones universitarias" (Pérez, 1995: 118).

2.3. Reactividad y entropía

La segunda hipótesis "secundaria" traduce el *carácter reactivo* de la relación Estado-universidad y de los discursos que median su relación. Para el caso que nos compete, entenderemos reactividad cuando un sujeto o institución determinada se expresa u opera sin libertad de iniciativa o carente de espontaneidad; a su vez, reacciona generalmente desvaneciendo la posición del otro, sin reconocer un nivel de alteridad, aunque usa la parte negativa del otro para afirmar su parte positiva. En otras palabras, el espíritu reactivo no asume la noción de complementariedad/reforma como un dispositivo positivo del cual podría valerse para constituirse a sí mismo, en todo caso, prefiere elegir su entropía o presentar un discurso legitimador a complementarse y abrirse dialógicamente hacia el otro.

En la situación concreta de la universidad pública y el Estado boliviano, esta reactividad ha logrado un recorte de los modos de articulación entre niveles de la realidad. Por ejemplo, un recorte importante es haber obviado estrategias comunes, o por lo menos haberse planteado preguntas estratégicas que beneficien al país. Éstas podrían ser: ¿Qué modelo de educación superior pretende construir el Estado boliviano? ¿Qué tipo de modelo de educación superior pública está financiando la sociedad boliviana?

Este proceso reactivo parece que hubiese comenzado paulatinamente con la reforma universitaria (1918) en América Latina, y con el dictamen de la autonomía universitaria (1928/31), en el caso boliviano. Las consecuencias más visibles de esta negación concomitante es haber impedido razonar de forma holística políticas relativas al interés nacional, o desarrollar el conocimiento o la investigación aplicada de la educación superior, dirigida hacia el desarrollo del país.

De todos modos, la universidad autoreferida, segregada, ha construido una cultura y un sistema de poder basado en tiempos laxos y estructuras de racionalidad negociada. El propio Estado ha bebido y todavía se alimenta de esa cultura, sin embargo, parece ser un acto velado, subrepticio, que no puede ser explicitado. Por ejemplo, la universidad boliviana aunque se diga pública ha reproducido y reproduce el aparato estatal, del mismo modo que consolida, pese a su discurso de equidad, las diferencias de clase, de raza o género, prevalecientes en la sociedad civil.

2.4. Valores y sistema de creencias

La última y tercera hipótesis "secundaria" se refiere a cómo las instituciones forjan un *sistema de creencias* (Clark, *op. cit.)* es decir, ciertas perspectivas, ideas, valores y símbolos que tienden a predominar como elementos organizativos y legitimadores de sus actos. A su vez, vemos cómo este sistema de creencias ha delineado políticas estatales, políticas universitarias, y en parte ha permitido fluctuaciones entre la universidad y el Estado, dificultando políticas de sistema, de coordinación planificada entre ambas instituciones. En esta perspectiva se necesita esclarecer el nexo entre el problema de valores y la adopción de políticas públicas.

III. Diseño metodológico

El tratamiento de esta diversidad temática se apoya en una perspectiva metodológica común que arranca de la idea de que el trabajo teórico sólo puede ejercerse en el ámbito de una reflexión crítica. La premisa que subyace a esta manera de concebir el ejercicio teórico es que se desvaneció la época de la construcción de modelos teóricos con pretensiones de universalidad, cuyo reverso fue a su vez la concepción de que el proceso del conocimiento se basa en la aplicación de estos modelos a casos concretos. El derrumbe de los paradigmas teóricos que ofrecían explicaciones globales de la sociedad y la historia no permite enfrentar la crisis teórica por la que atravesamos con propuestas que suponen la posibilidad de reconstruir paradigmas teóricos de validez universal (Mayorga, 1990: 10). El esfuerzo teórico es local, supone una reelaboración no tanto para moldear el pasado como para comprender el presente.

3.1. Área de estudio

Elegimos una muestra de cuatro universidades que presentan un diferente protagonismo en el "sistema"; sin embargo, cuando fue necesario recurrimos a analizar el sistema en su conjunto. En propiedad, pese a su autonomía, el sistema público existe efectivamente en el plano cultural compartiendo creencias, valores y discursos que aunque muestran signos de diferenciación, todavía se puede decir que funcionan al unísono dentro un mismo horizonte de referencias históricas y organizacionales. Consideramos entonces:

a) la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) —como la más grande (47.433 estudiantes en 1997)— con fama de ser altamente politizada y en la cual pervive una estructura organizacional que todavía responde a la vieja estructura del modelo político, característica que reproduce el contexto de las *tribus* ideo-logizadas que defienden a la universidad como "un refugio abrigado, libre de miradas indiscretas y con frecuencia bien retribuidas" (Nieto, 1985: 110);

b) la Universidad Gabriel René Moreno (UAGRM) de Santa Cruz (20.775 estudiantes en 1997), por ser una universidad desprendida del sistema político de la vieja tradición universitaria, ubicada en una región que crece y se moderniza y con inclinaciones a remover su estructura bajo el discurso de la calidad y la excelencia, aunque organizacionalmente todavía afincada en el pasado;

c) la Universidad Juan Misael Saracho (UAJMS) de Tarija, por ser una de las más pequeñas del sistema (8.370 estudiantes en 1997), con sólidos lazos de inserción en la comunidad regional y en un franco proceso de recepción de las recomendaciones de la UNESCO para alcanzar el modelo de la excelencia. Es una institución joven, relativamente pequeña y poco compleja discipli-nariamente;

d) por último, tenemos a la Universidad de San Simón (UMSS) de Cochabamba, la segunda más poblada del sistema público (27.980 universitarios en 1997), como una institución aparentemente con una agenda avanzada sobre transformaciones institucionales, organizacionalmente estable y de alta reputación en el medio.[5]

Todas estas universidades fueron creadas dentro de la oleada de configuración del Estado nación. Dos de ellas, la UMSA y la UMSS pertenecen a la primera etapa, habiendo sido fundadas en 1830 y 1832 respectivamente. La UAGRM y la UAJMS, aunque registran antecedentes decimonónicos, en propiedad se estructuran a mediados de este siglo, en 1936 y 1946 respectivamente, y como parte del ciclo modernizador de la posguerra del Chaco (1932-1935). Pero estos distintos pisos históricos —en tanto memoria— parecen contar poco, empero, a la hora de definir la matriz cultural.

3.2. Enfoque etnográfico

Desde el punto de vista metodológico, se ha empleado un en-

[5] *La Razón* (La Paz) del 30 de agosto de 1999 publica una encuesta que sitúa, en opinión de los encuestados, a la UMSS como la mejor universidad de Bolivia.

foque cualitativo etnográfico. La investigación etnográfica se asumió como una forma de investigación que se caracteriza por:

1. un énfasis en la exploración de la naturaleza del fenómeno social, antes que comprobar hipótesis sobre el mismo;
2. una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
3. se investiga un pequeño número de casos, pero en profundidad; y
4. el análisis estadístico adquiere un plano secundario, mientras que se destaca el análisis de datos que implican una producción de los sentidos y significados de las acciones del grupo estudiado, expresándolas en descripciones y explicaciones verbales (Rodríguez Gómez, 1996).

En concordancia con lo anterior se ha trabajado con información cualitativa obtenida con el uso de técnicas tales como la observación participante, el análisis de discurso, el análisis documental y las entrevistas a profundidad.

La observación participante de eventos de distinta naturaleza que manifiestan tanto aspectos de la cultura organizacional universitaria como dimensiones de su interacción con el Estado, fue registrada en notas de campo y, las más de las veces, mediante grabación magnetofónica, permitiendo de esa manera interiorizarse en la cultura universitaria y recoger una valiosa información que sustenta, nutre y enriquece la investigación y el planteamiento que en ella se desarrolla. Igualmente los resultados tanto preliminares como finales fueron presentados en distintos eventos organizados por autoridades de las universidades involucradas (además de la de Oruro), lo que nos permitió recoger comentarios que fueron incorporados en nuestro análisis.

3.3. Fuentes documentales

Se usaron diversas fuentes documentales, particularmente de origen universitario. Buscábamos con ello validar nuestras percepciones y observaciones visuales, como abrir ventanas para luego observar aquel laboratorio vivo que eran las universidades. La universidad tiene una alta propensión a plasmar sus acuerdos

y desacuerdos en el papel. Privilegiamos entonces el análisis de los documentos provenientes de los distintos congresos y reuniones académicas, que generalmente contienen información sobre resoluciones, debates y datos estadísticos. Igualmente nos adentramos en la prensa, seleccionado aquella que correspondía con momentos fundantes del ser universitario, como la producida desde que la Reforma Universitaria fuera aprobada (1994). En este último lapso trabajamos con periódicos correspondientes a las regiones donde están asentadas las universidades que analizamos con mayor detalle. La excepción fue Tarija, por causa de un centralismo que hace que su prensa no circule nacionalmente, por lo que obligada-mente debimos "rescatarla" a través de la prensa paceña, que funge como "nacional".

Nuestro análisis parte, en todo caso, de textos privilegiados, en los cuales pueden encontrarse aspectos que dicen mucho más de los hablantes mismos que de la situación histórica o del contenido al que se refieren.

La dificultad de considerar el contenido de varios textos que se refieren a un mismo hecho ha sido solucionada en el sentido de elegir el texto que revele más en menor cantidad de palabras. En cuanto al análisis en sí mismo, hemos elegido lo que se llama la transversalidad del texto. No se estudia un texto en su literalidad sino sólo cuando esa literalidad dice algo por las palabras mismas que se emplean, y que no podrían ser otras ya que hay cosas que no se pueden decir de muchas maneras. Pero lo que importa, por lo general, es atravesar al texto a partir de la intención a la que apunta. Y hemos tratado de mostrar no sólo la relación de los textos con los momentos históricos a los que están ligados sino de ver cómo esos textos iluminan esos momentos históricos para comprenderlos mejor.

Si bien en la práctica es difícil encontrar textos que permitan rastrear el discurso del Estado sobre la universidad, y ello por diversos motivos (en especial la tardía constitución de un Estado nacional en Bolivia y de una conciencia de nacionalidad que le dé sentido y lo sostenga, y eso hasta hoy), se verá que el concepto de autonomía en sus diversos usos y momentos muestra muy claramente la relación universidad-Estado y, por lo tanto, se puede aventurar una suerte de "cálculo" o "inferencia" discursiva como lógica de comple-menta-

riedad: allí donde falta uno de los discursos, el que existe da cuenta de ambos. Queremos decir con esto que en los períodos históricos en los que casi no se encuentran textos del Estado sobre la universidad, los textos de la universidad, que siempre tienen en cuenta al Estado nos dicen cómo el Estado mira a la universidad. Es decir, el discurso universitario incluye la mirada del Estado sobre la universidad. Esto es aún más claro cuando aparece en forma casi directa el discurso del Estado *a través de* la universidad, por ejemplo, en momentos totalitarios donde incluso el Estado utiliza la autonomía en su favor, al menos como discurso justificatorio.

3.4. La entrevista en profundidad en relación a los datos empíricos

La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que la rodea. En última instancia, guarda una relación con el mecanismo que permite articular su historia personal con el momento actual. Esto permite comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella (Díaz Barriga, 1995: 112) .

Sin embargo, incluso algunos que se dedican a las modalidades de la investigación cualitativa desconfían de la palabra de sus informantes o del sujeto de observación. En todo caso, resolver este aspecto depende de cómo el entrevistador estructure las preguntas.

> Con esto queremos afirmar que es posible que un investigador estructure un sistema de preguntas que lleven al sujeto a expresarse ampliamente sobre una situación. No se trata de quedarse con la primera respuesta, sino de buscar profundizar, de provocar en el entrevistado, una serie de asociaciones y producciones que amplíen y contradigan sus formulaciones. En ese momento el sujeto mismo da pautas para una comprensión de ciertos elementos significantes en su propio discurso (*ibid*.: 114).

En el caso de nuestra investigación indagamos sobre la memoria organizacional y la cultura institucional y sobre las consecuencias múltiples que tienen éstas en la estructuración de la universidad pública en relación al Estado boliviano; a su vez, las valoraciones y

concepciones que se está manejando como efecto concomitante de este pasado sobre el presente, y cómo en este nuevo contexto los actores están visualizando la posible nueva universidad engarzada al mercado y la globalización contemporánea.

En las afirmaciones de sus respuestas encontramos una información común y generalizada combinada con valoraciones personales, además de que evocan un discurso conocido, repetitivo sobre la problemática de la cultura universitaria y sobre la mirada del Estado en relación a la educación superior. Son descripciones cualitativas, relatos biográficos, vivencias dispersas, enunciados evocativos de sus experiencias; en definitiva, es una arquitectura del discurso que se abre como una cadena descriptiva y explicativa de principios y consecuencias que permanentemente convocan su memoria.

Por su parte, los actores entrevistados[6] fueron tomados en cuenta de acuerdo a su participación protagónica en el sistema de toma de decisiones: autoridades, ex autoridades, docentes con antigua participación en la dirigencia y estudiantes de las federaciones universitarias locales y centros de estudiantes. A estas entrevistas también se sumó la de ex autoridades de gobierno involucradas en la Reforma Educativa. También se consideró la opinión de intelectuales desvinculados en la actualidad de la universidad pública, aunque protagonistas directos en los cambios de la educación superior en décadas anteriores. Las características de nuestros entrevistados pueden sistematizarse de la siguiente manera: a) ex autoridades y autoridades actuales; b) ex dirigentes o dirigentes actuales; c) como ex autoridades y/o ex dirigentes fueron protagonistas en procesos educativos relevantes en la universidad o en calidad de funcionarios de gobierno; d) como ex autoridades y/o ex dirigentes vivieron los procesos de reforma universitaria y/o de reforma educativa; y e) la mayoría de la personas entrevistadas atravesaron el proceso de la vieja universidad política frente a la nueva experiencia universitaria del discurso de la calidad y la excelencia.

---

[6] En total entrevistamos a 123 personas; la mayoría fueron grabadas por nosotros, salvo una pocas en las cuales o los entrevistados no desearon ser grabados o por distintas circunstancias no fue posible hacerlo. En algunos casos, la minoría, más que de entrevistas formales, se trató de conversaciones libres; en estos casos, se hace notar la diferencia.

Las opiniones fueron permanentemente resignificadas conforme se iba llevando la entrevista y cotejadas, en la medida de lo posible, con fuentes documentales. Las preguntas fueron cobrando matices complejos y variados de acuerdo a la experiencia del entrevistado. El cuestionario cerrado tal vez hubiese mantenido el tiempo prefijado de las preguntas, aumentando la inducción y perdiéndose la espontaneidad de las respuestas. De todos modos, nuestro conocimiento exploratorio del discurso universitario, de la matriz organizacional de ambas instituciones investigadas (todos los autores somos o fuimos parte de ella), seguramente no pudo evitar el sesgo de las preguntas y de qué aspectos queríamos resaltar en sus respuestas, de modo que fuesen aprovechadas para una mejor asociación y producción del material que queríamos enfatizar para el análisis.

Existió un conjunto de particularidades que vale la pena mencionar respecto de la subjetividad de los entrevistados. Si bien "la entrevista a profundidad constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad (y de la dimensión social de la misma)" (Díaz Barriga, *op. cit*.: 119), esta subjetividad forma parte de las respuestas y de los significados que acompañan la información a la cual pudimos acceder:

> El entrevistado puede intentar explícitamente ocultar un hecho a través de su palabra, de sus silencios, movimientos corporales o de lo que su mirada puede buscar con ello, deformarlo, callarlo o resignificarlo, en ese intento, enviará diversas señales, expresará diversas contradicciones. Éstas pueden ser detectadas a través de la mirada (y/o escucha) del entrevistador. Esas "señales" le indican que algo pasa. Quizá no descubra "lo ocultado", pero puede reconocer el mecanismo. La situación, el contexto, las lecturas sobre múltiples aspectos (empatía, resistencias, otras resonancias) invitarán al entrevistador "a buscar otras formas de acceso a esa información" (*ibid*., 122).

En el contexto de las entrevistas, esta subjetividad se fue expresando de forma particular, en la medida que la memoria convocaba a romper un silencio largamente guardado sobre la "sacra" identidad académica de la universidad autónoma, poniendo en evidencia la crisis de un sistema de lealtades institucionales, que en definitiva evoca un sistema cerrado. El sistema de poder de la educación pública y la agresión manifiesta histórica del Estado sobre la misma, han construido

un sistema sensible de creencias que han garantizado durante mucho tiempo una especie de fe manifiesta para proteger a la institución del control estatal. Estas creencias se rompen y se permean paulatinamente, una vez que la crisis institucional pone en tela de juicio y peligro la sobrevivencia de la misma. Lo "oculto" de la institución se enfrenta actualmente como una verdad que debe emerger como un síntoma positivo para enfrentar la crisis. El sentido autocrítico puede frenar en el concepto de la universidad el narcisismo del Estado de arrogarse la crítica y el castigo de la educación superior.

La entrevista en profundidad arrojó en ese sentido un conjunto de significados que habitualmente no se conocen o que se dan como hechos ya conocidos. Sin embargo, la tarea hermenéutica le devuelve sentido a los hechos subjetivos que involucran a los actores cuando traducen su memoria individual en un contexto social más amplio.

Otro elemento central que ayuda a darle una construcción de sentido a las preguntas realizadas en la entrevista, es el hecho de que todos los investigadores han atravesado de un modo u otro por la cultura universitaria en sus distintas fases. Esta característica nos ayudó a realizar un *rapport* interesante, porque las empatías u otro tipo de reacciones ayudaron a predirigir las preguntas de acuerdo a nuestro conocimiento casi completo del contexto en que se manejan la mayoría de los entrevistados, y a su vez detectar los sesgos que supone una aproximación demasiado estrecha con los espacios enunciados y las personas con quienes dialogamos. En otras palabras —a través de terceros— nos preguntamos de forma sistemática sobre la cultura que hemos ayudado a construir, y de qué forma esa cultura y memoria nos está afectando para mirarnos y ver al Estado, en perspectiva de los cambios y de una posible nueva universidad. Permanentemente nos llamó la atención que estemos produciendo un autoanálisis. Este sesgo se coagulaba en la medida que emergía como contraste inevitable la cultura del investigador (manejo de técnicas, metodologías y sobre todo un soporte teórico diverso sobre la problemática organizacional de la memoria, de la cultura que sirvió como bagaje analítico e interpretativo —que no necesariamente caracterizó la cultura de nuestros entrevistados.

En este contexto de un difícil manejo e interpretación de los datos —que siguen siendo los "problemas nodales de la investigación cualitativa"—, veamos los ejes sobre los cuales se construyó el análisis teórico-conceptual y el material empírico interpretado a partir de las preguntas y las respuestas de los entrevistados, y que estructuran el contenido de esta investigación.

CAPÍTULO DOS

Momentos históricos, cultura y discurso universitario, 1928-1999

La investigación relativa al pasado universitario —sobre la que se funda su memoria histórica, su discurso y su cultura organizacional— asume momentos y cortes bastante precisos, en los cuales ocurren transformaciones estructurales suficientemente claras como para suponer que la relación universidad-Estado presenta, a su vez, cambios significativos.

En general, la memoria oficial parte de establecer lapsos específicos desde los años treinta, cuando comienza la autonomía, para luego prolongarse en ritmos ondulantes donde sobresalen las "in-tervenciones" de 1955, 1971 y 1980 y las sucesivas resistencias uni-versitarias.[1]

Sin embargo, hemos encontrado que en un estudio más atento de los textos y la historia a que van ligados, se muestran cambios discursivos, culturales y organizacionales que pueden periodizarse de manera un poco más precisa (sin que esto implique una concordancia matemática) en lapsos de diez años.

En este capítulo consideraremos este proceso, tratando de proporcionar un marco referencial que nos permitirá, en los capítulos subsecuentes, la lectura de las modificaciones y permanencias en la actitud universitaria consigo misma, con el Estado boliviano así como la mirada mutua en relación a la educación superior pública. En otros términos, nos interesa establecer, *grosso modo*, cómo se gestó

1 Un análisis arquetípico de esta tendencia es realizado por José Luis Tellería y sus colaboradores (Tellería (org.), 1997).

la visión actual de la universidad, cómo se conformó su sistema de poder y gobierno, su discurso y rasgos culturales dominantes. Sin dar este requiebro, por supuesto, no nos sería posible aquilatar que está perdiendo —o ganando— una universidad que anuncia actualmente a viva voz que vive una "profunda transformación".

No se trata de presentar una historia lineal ni tampoco modélica para exaltar la saga organizacional. Buscaremos entonces un equilibro entre la narración cronológica-factual y la exposición analítica. Para ello nos introduciremos, como paso inicial, en la primera época, es decir, en la década de los treinta, que podría caracterizarse como de formación de la autonomía; luego, veremos la década de los cuarenta que muestra la formación de un discurso revolucionario nacionalista a partir de la autonomía; en la década de los cincuenta veremos surgir a un Estado que toma en cuenta el discurso social previo y lo materializa, con grave riesgo para la misma autonomía que forjó ese discurso mientras que en la universidad se romperá la jerarquía docente-estudiantil; en la década de los sesenta, superado el "Estado del 52", cambiará otra vez el argumento universitario, esta vez basado en un concepto de revolución interna y externa de mayor precisión marxista y con influencia de la revolución cubana. De hecho, el punto culminante de la aceleración será la presencia en 1967 del guerrillero Ernesto "Ché" Guevara en Bolivia y sus consecuencias hasta los años setenta.

A partir de ese momento, advino un Estado fuerte, personificado en Banzer, que se opuso violentamente al discurso revolucionario universitario y estableció, por primera vez, un discurso estatal acerca de la universidad, una vez intervenida y reabierta (bajo el control del Consejo Nacional de Educación Superior, CNES); agotado este Estado intervencionista en la década de los ochenta se verá el impacto de la globalización, el quiebre de la izquierda y el sindicalismo y las reformas estructurales neoliberales, lo que tendrá sus consecuencias en el discurso universitario y, en general, en el discurso político del país.

Finalmente, la década de los noventa nos presenta una nueva situación cuyos efectos se pueden evidenciar como un progresivo desmoronamiento de ambos discursos, el universitario y el estatal, frente a exigencias del mercado internacional que dan por superados

tanto los nacionalismos que justificaban un Estado fuerte, como las revoluciones que partían desde las universidades para intentar cambiar la estructura política del país.

Esta periodización, como queda dicho, no es rígida ni puede serlo; pero es legítima en cuanto sigue cambios que efectivamente se encuentran en las oscilaciones históricas y discursivas universitarias. Ha de tenerse en cuenta, por otra parte, que las situaciones institucionales que puedan producirse no son tajantes ni abarcadoras. No existe algo así como un "monopolio" discursivo. Siempre se expresan multiplicidad de perspectivas o subculturas que se abren en innumerables textos de toda índole. Sin embargo, elegimos los textos que explican la aparición de una situación histórica general, a la que dan sentido.

En nuestro análisis se juegan entonces hallazgos que, creemos, ayudan a precisar la biografía cultural y organizacional de las universidades bolivianas, tanto en su relación con el Estado como en las oscilaciones o cambios en su propia estructura de poder. Es en la diferencia entre lo que cambia y lo que permanece que puede cifrarse mejor el devenir siempre inesperado al que, en una mirada en perspectiva abarcadora, suele llamarse su historia cultural, discursiva y organizacional.

Nos interesa igualmente establecer cómo se van construyendo las miradas históricas entre el Estado y la universidad, que luego se cristalizan en la memoria y en la cultura de ambas instituciones.

I. Nacimiento de la universidad: cultura y organización

La historia universitaria —en su sentido amplio— no se inició por cierto en los años treinta, cuando se dictó la autonomía universitaria. Pero aunque detrás hay un largo periplo, éste sólo se conserva vivo en la orgullosa memoria de la cuatricentenaria universidad chuquisaqueña; pues para el resto de instituciones el recuerdo verdaderamente "arranca" de su independencia del Estado. Lo anterior es bastante obvio por el peso que la cultura universitaria otorga a este mandato constitucional.[2]

Es suficientemente conocido que la autonomía universitaria pertenece a una primera oleada, a la llamada "Gesta Heroica" de la Reforma, que se desarrolló en Bolivia entre 1928 y 1931. Como resultado, las universidades públicas gozan de este privilegio constitucional en virtud a la Ley del 25 de julio de 1930 y de los resultados del Referéndum celebrado el 11 de enero de 1931, durante la presidencia del General Carlos Blanco Galindo.

A partir de 1924 se habían producido en el país demandas por la separación de las universidades de la tutela napoleónica del Estado-Docente, en el marco del inicio de una crisis de hegemonía de la sociedad señorial boliviana. Eran voces reformistas que provenían principalmente de la propia elite, o mejor de sus vástagos, portadores de un discurso generacional, iluminista y utópico salpicado de marxismo, de anarquismo y de nacionalismo revolucionario.

Cuando la memoria universitaria vuelve los ojos hacia atrás se deposita ineludiblemente hacia aquellos años. Para efectos de la saga y la leyenda éste es el punto fundante y el momento constitutivo de su ser institucional y bandera en cada circunstancia histórica en que fue utilizada, defendida o discutida. La "autonomía" aún significada de manera multívoca, en una semántica permeable a los hechos políticos nacionales e internacionales, se perfila nítidamente como el núcleo polivalente de todo el discurso universitario desde los años 1928-30, en que surgió como un fin a lograrse, hasta hoy que ya parece perder el sentido.

Ahora bien, como insinuábamos poco antes, es claro que el discurso universitario de estos años giraba en torno a la obtención de la autonomía; pero mostrando que ya a esas alturas no era obra sólo de los estudiantes sino de todo el conjunto de la universidad e incluso del Estado mismo. En efecto, si bien es cierto que, junto a las más conocidas demandas universitarias de la Convención de Estudiantes de 1928, también existían en mesa otros proyectos de Ley que recogían la necesidad de la autonomía, éstos eran propuestos desde el Estado

---

[2] Cada 25 de julio el ritual se repite para recordar las glorias y logros de la autonomía. No existe, sin embargo, una festividad semejante para rememorar el "día del cogobierno".

a través de figuras específicas.

Por ejemplo, el Dr. Aniceto Solares, siendo Ministro de Instrucción Pública envió al Congreso Nacional de 1928 una propuesta donde, entre otros acápites, mencionaba y proponía esta medida, preo- cupado por las designaciones docentes generalmente arbitrarias que se producían desde el Estado:

> Indudablemente —argüía—, el conferir a las Universidades la Autonomía que se anhela, no solamente contribuirá a asegurar en forma más eficiente la buena selección del personal docente, sino además, sostendrá la confianza de los profesores, y con ello despertará su mayor entusiasmo para el trabajo, contribuyendo así a los mejores resultados del progreso educacional del país (Solares, 1928).

Paralelamente hallamos proyectos desde la misma universidad, como el del Comité Pro Reforma Universitaria, "entidad independiente constituida por catedráticos y estudiantes de la Universidad de Chuquisaca..." que en sus Consideraciones Generales apuntaba a la Reforma como la "solución salvadora" para agregar en el punto siguiente: "No la totalidad de la Reforma sino un aspecto parcial de ella: la Autonomía Universitaria".[3]

En esta misma vena, la *Revista Universitaria* de la Universidad Mayor Mariscal Andrés de Santa Cruz (hoy de San Andrés) publicó en 1928 un proyecto de Ley Orgánica de Instrucción, presentado en 1918 por el Dr. Eduardo Rodríguez Vázquez a la Cámara de Diputados en 1918 y en el que colaboraron, entre otros, Alcides Arguedas y Bautista Saavedra.

En el documento se proponía la autonomía y la reforma universitaria[4], en consonancia con el proyecto de la Universidad de Chuquisaca. Notable, en cuanto esta propuesta coincide en su fecha de inicio con la Reforma en Argentina tras el pronunciamiento *liminar* de Córdoba de 1918.

---

3 *Revista de la Universidad de Chuquisaca*, Año III, No. 7-8, Sucre, mayo-agosto, 1929.

4 *Revista Universitaria, Órgano oficial de la Universidad Mayor "Mariscal Andrés de Santa Cruz"*, Año I, No. 3-5, marzo-mayo, 1928, La Paz, Bolivia.

Lo anterior indica que al borde de los treinta, cuando la autonomía universitaria ya era una realidad en varios países de Latinoamérica, en Bolivia se percibía una suerte de consenso, incluso desde el Estado, de que ella debía incluirse en la agenda política del país como un: "¿Porqué no aquí de una vez?"

Tal vez no sea impropio pensar que la mejor prueba de este consenso es que la autonomía se dictó como Ley en el momento en que el país era gobernado por la Junta Militar presidida por el General Carlos Blanco Galindo. Esta etapa se enmarcó en la decadencia de la hegemonía oligárquica apuntalada por las grandes empresas mineras y las primeras explotaciones petrolíferas.[5] La universidad de los abogados y los médicos, pequeña y selectiva, y en la que abundaban lógicamente los grandes apellidos de resonancia social y/o política jugaba por sí misma a aislarse del Estado; pero es obvio que la autonomía, en Bolivia al menos, nació con anuencia del Estado. No se trata de que el Estado oligárquico fuese débil o permisivo, sino de que la clase política se concedía con la autonomía un espacio neutro para ensayar un discurso progresista desde diversos ángulos, o mejor, varios discursos que apuntan a un progreso social, más que a un progreso científico.

Si bien esto tiene sus propios matices, la autonomía será plasmada en esos términos e incorporada a la Constitución Política desde 1931 (art. 185). De ahí en adelante, la autonomía, bien planteada, revelará en realidad una paradoja: el Estado admite que una parte del Estado (la educación universitaria) funcione sin injerencia del Estado, incluso contra el Estado si es necesario, y al mismo tiempo que sea financiada y sostenida por el Estado.

A este último sentido se referirán en adelante las universidades cuando, recurriendo a su memoria histórica, asuman dentro su sistema de creencias que el Estado tiene una responsabilidad económica inmanente para con ellas y sin que la relación inversa sea válida.[6]

---

5 Ver al respecto: Klein (1983).

Forjando ese rumbo cultural, ya el Primer Congreso Nacional de Universidades celebrado en Sucre del 20 al 27 de octubre de 1941, se encargó de sentar las bases de perdurables concepciones, al interpretar la mentada "tuición" como:

> La obligación (estatal) de prestarle (a la universidad) su concurso dentro lo prescrito por la Constitución Política del Estado, proporcionándole todos los recursos y subsidios posibles y necesarios para la realización de sus altas funciones.

Se resaltará entonces, en los momentos de conflicto, el concepto de "tuición" del Estado sobre la universidad como el obligado apoyo económico, que implica el resorte de variados impuestos de los que debe beneficiarse la universidad (Villalpando, 1960), el mismo que quedará soldado en la cultura institucional como un derecho imprescriptible e inalienable.

En esos mismos cruciales años se generaría una segunda paradoja que permea desde entonces la cultura universitaria: el rechazo de la política y al mismo tiempo la politización de la universidad. El justificativo podría resumirse así: no contra el Estado sino contra los partidos que, en función de Gobierno, pretendan imponerse a la universidad.

Al mismo tiempo se dirá que la universidad debe formar al ciudadano político pero evitando que se transforme en centro de subversión (Medrano, 1946). De diferentes maneras, bajo esa mirada, se tratará de establecer un discurso dual en el que parece valer una suerte de carta libre a la universidad para ejercer todo discurso político, desde la política, pero no permitir que el Estado ejerza la política si es que va contra los designios de la universidad. Entonces vale diferenciar los vocablos: la universidad admite la política pero no la "politiquería".

Sobre estas paradojas: autonomía contra/con el Estado, política contra la política, el discurso universitario de los treinta e incluso parte de los cuarenta aceptará las siguientes pautas medulares.

---

6 La universidad pública obtuvo además el monopolio de la titulación profesional (la que recién sería rota en 1966, al fundarse la Universidad Católica Boliviana).

1.1. Reformismo-revolución

Empecemos afirmando que en los primeros años postautonomistas el discurso universitario oscilará en cuanto a sus ideales de cambio social. Por otra parte se evidenciarán declaraciones enfáticas que pueden asumir ecos anarquistas y marxistas. Sin embargo, hay que destacar que en las propuestas puntuales, sin afanes líricos, se adelantaría la propuesta social, ya en el año 1928, que posteriormente recuperaría en los cincuenta el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

Destacamos al respecto algunos de los diez puntos que contiene el influyente "Programa Nacional Universitario", adoptado en la Primera Convención Nacional de Estudiantes Universitarios Bolivianos de 1928.

> 3. "Política demográfica" – Creación de un tipo de cultura autóctona – Emancipación del indio – Moralización del mestizo – Cooperación entre el proletariado intelectual y manual – Id. al feminismo integral – Organización de la Sanidad Pública – Política de defensa nacionalista, contra el monopolio del capital extranjero.
>
> ....
>
> 5. "Política económica" – Socialización progresiva de la propiedad privada – Nacionalización de las minas y el petróleo – Fraccionamiento obligatorio del latifundio y dotación de tierras a los indios – Fomento de las industrias suprimiendo el monopolio – Reglamentación completa del trabajo – regulación del crédito.
>
> 6. "Política financiera" – Estatización progresiva de las fuentes de riqueza – Reforma impositiva, gravando fuertemente el ausentismo y la inmovilidad de capitales – Aumento progresivo de impuestos a las sucesiones – Reducción de gastos militares – Garantías contra la política colonizadora de los empréstitos (Programa Nacional Universitario, 1928: 257).

Desde luego, el primer punto en resaltar es la autonomía universitaria y la adhesión a los movimientos reformistas de Argentina (1918) y México (1921); hay, por supuesto, tempranos repudios al "imperialismo yanqui", en un tono que siempre fluctuaba entre liberalismo y nacionalismo y, por otro lado, entre reforma y revolución.

Parecía muy natural en ese entonces (e incluso muchos años más tarde) plantear reformas estructurales como la nacionalización

de las minas y la estatización de las fuentes de riqueza como un *programa universitario*. La verdad es que se respiraba una sensación de lejano heroísmo romántico y de iluminismo en esas concepciones, que marcarán con su impronta al movimiento universitario de casi todos los tiempos.

El lirismo no estaba precisamente en el estilo, que también lo había tal que parecía propio de la época, sino en los enunciados grandilocuentes, en cuanto se pretendía encarar grandes problemas nacionales; pero cuidando de tanto en tanto en aclarar los límites y alcances de esas declaraciones, como que, efectivamente, no era la universidad —en tanto mera "superestructura"— la que iba a encarar la Revolución Nacional, sino que ésta discurriría por una vía mucho más compleja.

Dicho de otra manera, no se argumentaba ni esperaba que la universidad *hiciera* la revolución ni mucho menos, pero sí que constituyera el lugar del discurso y donde el discurso tomara forma a través de la discusión y la textualidad de los manifiestos. Es para esto precisamente que la cultura universitaria asume que sirve la autonomía, *para permitir la aparición del discurso*, y es por ello que la institución universitaria no puede prescindir de la autonomía como su núcleo organizativo y discursivo y como una realidad factual que se debe elogiar y defender por sobre todas las cosas. Se verá, en fin, que la autonomía es el discurso que permite que diversos discursos universitarios sean expresados. Es decir, y esta reflexión vale hasta nuestros días como un pivote de las creencias universitarias, la universidad autónoma no siempre genera discursos propios, pero desde la autonomía permite la circulación de todo discurso, incluso dándole voz a un Estado que pocas veces pudo articular discursivamente su propio protagonismo.

En todo caso, la perspectiva de transformar a la universidad en un movimiento social, y que analizaremos más adelante, recién emergerá con fuerza en los cincuenta y sesenta, cuando la miríada redentora estudiantil sea traspasada gradual y simbólicamente, a la luz de distintas interpretaciones del marxismo, a la clase obrera; aunque los jóvenes insurgentes de clase media conservaran en la realidad el liderazgo y el protagonismo.

1.2. Gobierno y discurso de jerarquías

Una vez establecidas las marcas dejadas por las embrionarias y singulares relaciones de la universidad con el Estado boliviano, esto es, la matriz de coordinación a la que se hallará sujeta desde 1930 en adelante, podemos mirar con atención hacia el interior universitario, hacia las estructuras organizacionales y de poder que se materializarán en su seno tras lograr la autonomía.

Tal como vimos, hacia el exterior, hacia el "afuera" universitario, la autonomía deslindó campos de fuerza y construyó un sistema desde entonces autorreferido, excluyendo desde el principio al Estado, la sociedad y un prácticamente inexistente mercado del control de sus procesos educativos y por ende de la verificación de sus resultados.

Pero de cara hacia adentro, hacia el interior de las murallas recién erigidas, las reformas liberales de los treinta, tan ricas en paradojas, supondrán y mantendrán inicialmente una situación interna de distancias en la que el sentido de la democracia, de "base pesada", como veremos luego (ver Capítulo III), se alternará o se mezclará con la solemnidad y la jerarquía profesoral.

Evidentemente, se trataba de una época marcada por el "respeto" docente dentro la vida organizacional, por la selectividad y la restricción de acceso a la profesión de enseñar.

Pocos en número, acorde también a la reducida matrícula estudiantil, la función de enseñar confería al catedrático un prestigio social irrecusable, necesario para confirmar su presencia en las jerarquías sociales regionales o nacionales. Más que una profesión, la docencia, en una estructura basada en la cátedra, se entendía como una vocación, dotada retrospectivamente por actuales autoridades universitarias de un nostálgico "halo de misticismo" (entrevista a un ex rector de la UGRM). Por otra parte, con una autoridad Rectoral basada en un aura de prestigio, conjunción de probada ética y trayectoria intelectual y universitaria, el gobierno universitario se aproximaba a una administración de pares y eruditos, con una mezcla de poder burocrático.

La cultura universitaria se configuraba por tanto en una situación

de distancias académicas y mecanismos de selectividad estudiantil que no se habían roto por el sólo hecho de haberse conseguido la autonomía. Es decir, de la universidad hacia afuera el tono podía ser altisonante, pero hacia el interior, particularmente en la relación profesor-alumno cada cual sabía exactamente en qué nivel se encontraba y los discursos necesitaban explicarlo. Precisamente, en los axiomas de comunicación de la escuela de Palo Alto, se explica precisamente esta situación de "relación y contenido". Los que hablan, independientemente del contenido de lo hablado, señalan la relación entre los que se comunican en el mismo mensaje. Es decir, que siempre los mensajes tienen por lo menos dos niveles, uno que sirve de comunicador (el "tema") y otro que sitúa a los comunicantes (la "relación").[7]

En el siguiente texto, fechado en 1946, veremos en una situación emblemática e ilustrativa de la época cómo un estudiante presenta a un profesor que va a hablar, justamente, sobre la autonomía. Después de historiar un poco sobre los antecedentes ligados a la reforma y los hechos políticos, pasa a nombrar al profesor y dice:

> ...designado para cuya presentación dudo si podré responder a tan alta misión y creo que otro, en mi lugar, se hubiera encontrado en la misma incertidumbre, dada la personalidad del conferenciante.

Luego de detallar las actividades y obras del profesor, concluía:

> Después de esta labor edificante, aunque incomprendida, ¿qué importan los guijarros en el tortuoso sendero de la vida?, ¿que importan los mastines de la rabia que se empeñan en truncar el vuelo de los que se elevan a las ignotas esferas del pensamiento?; si los verdaderos maestros dan de sí todo lo que poseen sin pedir recompensa alguna; si los maestros en cada tropezón encuentran nuevas fuerzas para llenar su misión. Y por último, ¿qué importa la fragilidad de la vida cuando la obra queda por siempre?
>
> Con estas breves frases y para no cansar más vuestra gentil atención, cedo la palabra al distinguido profesor Don... (*ibid.*).

Surge a la evidencia, en el análisis del texto, que el sujeto se instala en la posición del presentador como el de menos categoría, el

[7] Estos conceptos son elaborados por los teóricos de la comunicación de Palo Alto, California. (Véase referencia al final del este trabajo).

que actúa desde una posición secundaria respecto del otro que aparece como personaje principal, al cual se le reserva la centralidad del discurso, y del que se espera la clave de la presentación.

Esta misma situación de una jerarquía interna ha sido destacada por nuestros entrevistados[8] y es coincidente con una situación en la cual los profesores eran valorados por una trayectoria académica lo que los situaba en un nivel que debía ser resaltado, mientras que el alumno debía demostrar la distancia necesaria, que no se transgredía por haber ingresado al ámbito de la autonomía.

Los profesores, como adelantamos, eran percibidos como seres sacrificados y sabios, mientras que los discípulos aceptaban parte del sacrificio y debían ser receptivos a la sabiduría que el profesor depositaba en ellos. Situación correspondiente a una comunidad donde el poder nace del saber, el prestigio y el conocimiento.

Veremos que esta relación tenderá posteriormente a modificarse en el transcurso histórico mediante fórmulas como la de "compañero universitario" que en los setenta y ochenta serán de uso común abarcando tanto al docente como al alumno, y que marcarán otro clima organizacional y discursivo que permeará a partir de entonces las relaciones internas de la universidad.

Está claro —contra lo que la leyenda universitaria exhibirá hasta nuestros días— que no fue en la década de los treinta ni aún de los cuarenta que apareció el cogobierno paritario docente/estudiantil, y por lo tanto, la autonomía inicialmente debiera entenderse simplemente como una situación que defiende la posición de la institución frente al Estado.

Pero si esta defensa, como establecimos, no avanzó en la posición del alumno frente al docente, creemos, muestra mejor que cualquier otro análisis que, en los hechos, la autonomía estaba aún en manos de los docentes y en el registro de una cierta clase social, más que en los

8 Prácticamente todos aquellos que ingresaron a la universidad en los sesenta se refieren a este punto; la relación de autoridad del docente sobre "sus" estudiantes.

estudiantes, como se podría haber supuesto en una perspectiva muy lineal y atenta sólo a literalidad de los textos sin captar su implicación histórica.

La verdad es que la demanda de la participación estudiantil *paritaria* en los órganos de Gobierno de las Casas Superiores de Estudio no estuvo inscrita en los postulados del reformismo universitario boliviano de 1928 y 1929. El Cogobierno Paritario nació, como consignaremos más adelante, de manos de una generación de estudiantes que en los cincuenta empezó a sentir el desencanto de aquella reforma congelada —a sus ojos— bajo el peso del poder y la tradición conservadora docente, inútiles para enfrentar nuevos retos modernistas.

Aquí cabe una necesaria precisión histórica. En referencia al Consejo Universitario y a los Consejos Directivos de Facultad, los primeros estatutos autonomistas contemplaban sólo un tercio de representación para el alumnado. La mayoría restante se otorgaba para el estamento docente y las autoridades universitarias.

En 1932, por ejemplo, el "Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Andrés", que entró en vigencia el 2 de abril de ese año, dejó claramente establecido que:

> Art. 6. "El Consejo Universitario está constituido por el Rector que lo preside, por los Decanos y Directores de las Facultades e Institutos Facultativos, por el Secretario General de la Universidad y por delegados estudiantiles, en la proporción de la mitad de los consejeros docentes".[9]

Marcando el pensamiento de una época, otras instituciones de educación superior establecieron similares disposiciones.

En San Simón, por ejemplo, el estatuto vigente en 1937 señalaba:

> Se establece la paridad de votos entre profesores y alumnos en la Asamblea Universitaria, y la proporcionalidad de dos votos docentes (por cada) voto de estudiante en el Consejo Universitario (UASB, 1937).

La paridad se establecía solamente para la elección del Rector en el Claustro Universitario. El comicio, por su parte, no se realizaba

[9] Reproducido por José María Salinas (1967: 451-470).

por la modalidad actualmente vigente de voto universal ponderado, sino por intermedio de una suerte de colegio de electores docente-estudiantil, compuesto por todos los docentes e igual número de representantes estudiantiles.

Al respecto, el Estatuto de la UMSA anteriormente mencionado disponía claramente:

> Art. 18. "El Rector será elegido por la Asamblea General Universitaria compuesta de catedráticos y profesores de las Facultades e Institutos Superiores y por delegados de los alumnos en igual número que los electores docentes. La elección se hará por dos tercios de votos" (Salinas, *op. cit*.).

Esta modalidad de autoridad y gobierno perduró hasta mediados de los cincuenta, cuando recién se abrieron las esclusas para dar paso a la representación paritaria docente-estudiantil, antesala del modelo político[10] universitario que se cristalizó en los setenta. Pero no nos adelantemos a los sucesos y volvamos momentáneamente a los años treinta.

II. La crítica de la autonomía

Como es suficientemente conocido, el conflicto bélico del Chaco (1932-1935) produjo un paréntesis en la vida nacional, y como rebote, en la universitaria. Pero cuando éste se abrió lo hizo dentro los aires del descontento y la crítica propios de la sensibilidad de posguerra. En ese clima de nuevas actitudes políticas y culturales, la autonomía conseguida en la preguerra no resultó eficaz en todos los ámbitos frente a las expectativas de sectores más ideologizados. Por eso, la autonomía será criticada, tanto por estudiantes como por docentes, en un tono cada vez más fuerte con el que parecía conducirse a la universidad a aceptar el desafío político que, en algunos textos, aludía en aquellos momentos lisa y llanamente a la adopción de un rumbo socialista y el encuentro de la universidad con la llamada "cuestión social", lo que a la postre va a consagrar una acepción a la autonomía

---

[10] Ver *supra*, Capítulo III, para una aproximación a los rasgos del modelo político del gobierno universitario.

basada en un saber que brota de la libertad de espíritu (de cátedra e investigación), de la formación humanista e integral y de la utilidad social de la institución (Naishtat *et al.*, 1996).

Esta crítica emergerá con fuerza hacia finales de los treinta, cuando —en los años 1937-1938— se producirán textos claves que definirán una actitud muy radical de parte de los estudiantes que parecen ya alineados en posiciones políticas e ideológicas nacionalistas o marxistas. Un manifiesto de la Federación Universitaria Boliviana (FUB) de aquellos tiempos no dejaba, por ejemplo, dudas:

> La Autonomía Universitaria que hasta la fecha no ha dado los resultados proficuos que de ella se esperaban, bien sea porque adolece de ciertos defectos o a causa de la mala aplicación que de ella hicieron elementos ajenos al movimiento reformista, tiene que ser revisada urgentemente...[11]

De mayor radicalidad es el texto del "Programa de Principios de la F.U.B." de 1938. Aquí el acento se desplazaría a lo político e ideológico en términos de defensa del proletariado, y en este sentido este documento rechazaría lo que hubo hasta ese momento como Reforma Universitaria por considerarlo insuficiente. Llegó a decir, mostrando la actitud a asumir: "La generación universitaria actual aparece, pues, como la negación histórica del proceso reformista anterior".[12]

Si bien esta *negación* de la que se hablaba estaba inserta en la perspectiva marxista, importaba asimismo una crítica radical a lo que se consideraba una etapa superada y el inicio de una nueva era. La idea central del texto es la necesidad de poner la lucha universitaria al servicio de una lucha social mayor, la que a su vez debe situarse obligadamente en la *lucha de clases*, como panorama general que da sentido a la aspiración revolucionaria que se hace ahí solidaria del proletariado.

Se jugaba así a una radicalidad que irá forjando un discurso y una cultura revolucionarios que justificarán una nueva realidad socio-política y una nueva situación para la autonomía (que, como

---

11 "La Federación Universitaria Boliviana se dirige a la Federación de la República. (1937)". En: *Textos universitarios*, La Paz, s/f.

12 *Dos Importantes Documentos Ideológicos,* s.p.i., 1938.

veremos, será recogida casi literalmente por los estudiantes de otras generaciones en los setenta y ochenta).

En otros textos de esos mismos años se repite esta posición, esta vez desde el sector docente. Por ejemplo, uno de l940 que proviene de un catedrático de la universidad cruceña, va puntualizando afirmaciones radicales, evidentemente basadas en el texto que comentamos. Por ejemplo:

> Es ya verdad [...] que la reforma universitaria, para tener plena realización, debe pasar del plano educativo al campo económico social [...] La Universidad tiene el deber de sumarse al movimiento revolucionario del Socialismo, en una posición doctrinal y militante.

El documento informa igualmente en el texto, de la creación de una cátedra, en la Universidad Gabriel René Moreno, de *Ideo-logía Socialista,* y se corrobora lo importante de este asunto a continuación:

> La iniciativa de la Universidad cruceña, bien merece ser secundada por las similares del país, pues así no quedaría Bolivia a la zaga de las demás naciones del Continente, cuyas Casas de Estudios ya han dado al socialismo jerarquía universitaria (Ribera, l940).

Evidentemente, hay que situarse en esos años —signados por la crisis de la hegemonía señorial— para comprender el sentido exacto de la frase "han dado al socialismo jerarquía universitaria". Por lo menos quedaba claro que el pertenecer algo (una persona, una doctrina) al ámbito de la universidad le otorgaba una jerarquía. Y esto evidencia, de paso, el nivel de importancia que la cultura universitaria otorga ya en aquellos años a quienes pretenden transformarla o transformarse desde ella a la sociedad.

En suma, las críticas de los años cuarenta a la autonomía y, en general a la función de la universidad irán paralelas a un desarrollo del discurso en el sentido de una revolución social que se justificaba por la realidad que vivía el país "uno de los países más atrasados del mundo" (Urquidi, 1945) y que no cambiaba a pesar de las declaraciones de diferentes sectores.

Es quizá debido a estas convicciones sobre la realidad que se irá

afirmando no sólo la crítica sino la necesidad de un discurso universitario más eficiente que se comprometa con la realidad circundante y se materialice en actos. La cultura de la universidad dará este paso en los cincuenta, paralelamente, y entendemos no circunstancialmente, que el poder estudiantil vaya acrecentándose.

III. La ruptura de la universidad clásica

Visto retrospectivamente, podemos constatar, como lo hemos hecho, que gracias a la autonomía la universidad había alimentado los discursos contestatarios que desde la izquierda marxista y nacionalista se disparaban contra el Estado oligárquico. Pero la propia universidad era todavía un cenáculo que proclamaba su independencia, su autocontrol y sabiduría científica, que se fragmentaría y mutaría a principios de los cincuenta al recepcionar las transformaciones externas.

Producida la "Revolución Nacional" de 1952, la situación universitaria cambiará, pues el aparato estatal, mediado por las corporaciones obrera y popular, se irá extendiendo sobre todas las instituciones, incluida la educación superior.

La paradoja del caso consistía en que la institución universitaria, en cuyas aulas desde en 1928 se fuera gestando una parte importante de la "reforma moral e intelectual" que condujo a las transfor- maciones sociales pos 1952, quedó desfasada por esos mismos acontecimientos. Por una parte, las "impolutas masas de los que no se lavan", como diría René Zavaleta Mercado, que se regodeaban de su triunfo "antioligárquico" en las minas y el agro van a intentar extenderlo hacia las Casas Superiores de Estudio, a sus ojos una estructura débil, profesionalizante y, seguramente, sede de una colección de buenas familias "reaccionarias"[13] encapsuladas en sus muros.[14]

Por detrás estaba también la sombra absorbente e integrista de un Estado —el del 52— intolerante a todo signo autonomista que desafiara su construcción y expansión.[15] Finalmente, como factor detonante, la memoria histórica recordará al gobernante MNR el papel crucial jugado por los estudiantes en el derrocamiento del protonacionalista

Hernando Siles en 1930 y del militar nacionalista Gualberto Villarroel en julio de 1946.

Al parecer, el MNR en el Gobierno ya no necesitaba del discurso universitario que sirvió para elaborar su entramado ideológico, es más, ni siquiera necesitaba del espacio discursivo conquistado en los treinta, que era la autonomía. Esto es decir: el Estado no permitirá que la autonomía, en tanto fundante de un espacio de discurso, pueda continuar para que aparezcan discursos contra *este* Estado, ya que, a sus miradas, se trata de *otro* Estado, el Estado del 52, nacionalista, revolucionario y autoritario.

Dicho de otra manera, el Estado no se va a comprometer de modo oficial con la universidad y su destino, sino que va a hacer decir a otros organismos, ahora para-estatales, lo que ella debía hacer. Corresponderá entonces a la Central Obrera Boliviana (COB) decidir qué hacer con la universidad.[16] El planteamiento de la COB fue el siguiente:

A.- La contribución científica y cultural de la Universidad es negación del acontecer social y político de Bolivia.

B.- La gran masa de campesinos, mineros y obreros, están nutriendo a la Universidad con la entrega de varios millones de bolivianos anuales y, sin embargo, no tiene participación alguna en ella.

C.- La masa estudiantil y de catedráticos, pertenece a una clase resentida (nido de rosqueros) dedicados a buscar un nuevo 21 de Julio (*La Nación*, L.P., 22-10-55).

---

[13] Los estudiantes autodenominados "Universitarios Progresistas" habían tomado la Universidad de Potosí, con manifiestos muy agresivos contra los "agentes y sirvientes de las plutocracias universitarias de Bolivia, quienes se resisten a ver la realidad e insisten en asociarse a la reacción" (*La Nación,* L.P., 17-2-55, los subrayados son nuestros).

[14] "Ya no se podrá aparentar socialismo y practicar represión cultural desde la Universidad de Cochabamba". Argüirá René Cuadros Quiroga, Director de Cultura y Extensión Universitaria de la UMSS, durante la "intervención" (cfr. Cuadros, 1955:7).

[15] Como lo comprobarían también las municipalidades, que dejarán de ser autónomas entre 1952 y 1985.

[16] José Ortiz Mercado, intelectual cruceño y catedrático universitario, nos contaba que posteriormente conversó con Juan Lechín, el legendario líder obrero sobre este tema y observó en él una genuina preocupación por transformar la universidad.

La COB, al respecto, sintetizó un análisis más bien de posición de clase a diferencia de la óptica académico-científica que en cambio proclamaba la cultura universitaria como característica del *alma mater*.

Ahora bien, el planteo de la COB giraba respecto de la necesidad de otorgar nuevas funciones de la universidad. No puede dejar de advertirse la dura posición de clase, al referirse a los universitarios y profesores. La palabra "resentida" no esta allí por casualidad. El resentimiento más bien era patente en estos obreros y campesinos que reclamaban, de pronto, el derecho a intervenir en todas las actividades e instituciones del país y abrir la universidad para que actúe como canal válido de ascenso social. Ellos no deseaban esperar que la universidad y su desgaste den este crucial paso, sino que deseaban hacerlo con sus propias manos.

Bajo esos aires renovadores, desde enero de 1955 en adelante, como ya aludimos líneas arriba, se buscará reestructurar la educación universitaria con la Ley de Reforma Universitaria (*La Nación*, L.P., 20-1-55). Obreros y campesinos solicitaron, y algunos actuarán, en el sentido de intervenir la universidad, y de esta manera el gobierno se hará transitoriamente cargo de ella.

El resultado final de estos contradictorios procesos fue la "intervención" en 1955 de las universidades por la COB, cumpliendo la determinación de su Primer Congreso (octubre de 1954). En algunos casos como en Potosí y Tarija, al parecer las fuerzas "cobistas" y emenerristas contaron con relativo apoyo interno, mientras que en otras como en la UTO (30 de abril), la UMSS (19 de mayo) y USFX (21 de mayo) debieron recurrir a una "toma" por la fuerza.

¿Cuál fue la reacción en el seno mismo de las universidades? Una síntesis se halla en *La Nación*, que reprodujo en su edición del 19 de enero de 1955, un voto resolutivo de la Universidad Mayor de San Andrés sobre la autonomía universitaria, que resolvió:

> Declarar que es necesario preservar la Autonomía Universitaria en todo lo favorable a las necesidades sociales, económicas y culturales de la Nación y perfeccionarla en beneficio del pueblo boliviano (*La Nación*, L.P., l9-1-55).

El documento estaba firmado por el Rector, Gastón Aráoz L., y otras autoridades. Si bien esa resolución y sus considerandos parecían nadar entre dos aguas, y evitando una temprana confrontación con la política del Estado, se defendía por sobre todo la autonomía. Poco menos de un mes después, el 3 de febrero, el mismo periódico publicó los resultados de una conferencia dada al término de un Congreso de Rectores, realizado en Sucre, donde se señalaba:

> Por consiguiente las Universidades no pueden vivir ajenas al ascenso de las masas en busca de sus reivindicaciones sociales, políticas y culturales.

Y después de varios párrafos de adhesión a la Revolución señala:

> La conferencia nacional de Rectores ha tenido la virtud de analizar aspectos universitarios que antes hubieran parecido traición a la Universidad. Parece evidente que nuevas realidades objetivas van golpeando las puertas de las Universidades (*La Nación*, L.P., 3-2-55).

Si bien todavía se hablaba de preservar la autonomía, el discurso estaba más próximo a la negociación y la simple y pura adhesión que a la lucha. La defensa de la autonomía casi desaparecía. Ese discurso pertenecía al mismo Gastón Aráoz, por entonces Rector de San Andrés, lo que puede interpretarse como un intento de alinear el discurso universitario con la influencia de un clima revolucionario y a la vez autoritario dirigido desde el Estado mismo. Ahí surge claro al análisis que el sujeto del discurso no puede elaborar una posición nueva, original, en términos de rebelión o de combate, sino que intenta la negociación a través del discurso, y evidencia la impotencia de lo institucional parcial (universidad) ante lo institucional global (Estado, clase obrera, partido oficial). Pero, como hemos visto, ésta no es una situación gratuita, hay un discurso universitario desde los estudiantes, que ha ido colocando a la universidad en el trance de admitir una realidad política que parece la materialización del mismo discurso elaborado por la universidad autónoma.

La idea, y esto es fundamental, es el enfrentamiento entre dos posiciones: una, la de los obreros y campesinos de manera corporativa a través de sus sindicatos y confederaciones, que consistía simplemente en *cancelar la autonomía*, es decir, poner la universidad al servicio del Estado como antes de 1930, con la diferencia, claro está, de que se

trata de *otro* Estado, en el cual los obreros y campesinos consideraban estar tomando el control. La otra es de autoridades y de alumnos que confían en *preservar la autonomía; pero cambiando su sentido*: si se pone la universidad al servicio del pueblo no es necesario ponerla al servicio del Estado.

Esta diferenciación parece sutil; pero en ese momento no era posible un discurso más abierto, y el análisis obliga a leer entre líneas, tanto el SOS de Aráoz para hablar *otro lenguaje* que sea acorde a los tiempos que corren y así preservar la *autonomía* antes de que el Estado, enviando a las masas populares la haga desaparecer, como el de esos alumnos que en medio de un discurso violento y catastrófico aclaran que "no les ha pasado por la mente el vulnerar la *autonomía*", pero sí entenderla *de otra manera*.

3.1. (Co)gobierno y órdenes estamentales

Pero los años cincuenta no solamente (re)significaron las relaciones de la universidad con el Estado y abarcaron a los segmentos populares, aquellos que, saliendo de las minas, fábricas y el campo ya no actuaban más como las entelequias que el discurso universitario convocaba desde 1928. La democratización del poder universitario, la transformación de las jerarquías verticales, basadas en reglas burocráticas y el conocimiento, también pusieron en duda, cuando los estudiantes pugnaron con el cogobierno paritario, las relaciones jerárquicas docente/estudiantil.

Un primer manifiesto estudiantil con este objetivo fue suscrito en la Universidad Mayor de San Andrés —la mayor del país— en septiembre de 1951 por los dirigentes universitarios Carlos Ponce Sanjinés, Alfredo Franco Guachalla, Víctor Hugo Libera y Gonzalo Sánchez de Loría. La demanda fue presentada a consideración de su Consejo Universitario, sin alcanzar resultados satisfactorios.[17]

Es notable cómo el documento realiza simbólicas y permanentes alusiones para engarzar el ideario del cogobierno paritario con la Reforma de Córdoba de 1918. Ésta aparecía como la constante fuente inspiradora de los universitarios paceños, y les permitía remitirse a la democracia participativa que ella dejó en ciernes, como principio

medular y ordenador de la nueva gestión universitaria.

> Es tiempo —sentenciaban los estudiantes— de sacudir para siempre el régimen anacrónico de la universidad y de conseguir el derecho de una mayor participación en el gobierno universitario.[18]

Casi simultáneamente, en noviembre de 1951, la FUL de Cochabamba —que había sido visitada en octubre por su homóloga de La Paz (*Los Tiempos*, 12 y 20-10-51)— sobre la base de un documento elaborado por los universitarios René Rocabado Alcócer y Freddy Rodríguez Parada, solicita la misma medida en una senda "Declaración Reformista" (Urquidi, 1954: 11).[19]

Simbolizando dos estilos de conducción que revelarían, desde entonces, una cultura universitaria distinta, en la UMSA y en la UMSS las respuestas a las exigencias estudiantiles hallaron caminos diversos. Mientras en la Universidad de La Paz la medida habría consistido en un mecanismo de defensa estudiantil contra el Rector Héctor Ormachea, acusado de autoritario; en Cochabamba traduciría más bien el aliento reformista insuflado por el "Frente de Izquierda", con el beneplácito y seguramente complicidad del Rector Arturo Urquidi Morales, miembro de la generación reformista de 1928 y militante del Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR) (Arnez Villarroel, 1954:108-109).

Quizá las cosas hubieran quedado allí, sujetas a la contingencia incierta de su propia inercia. Pero la revuelta popular de abril de 1952 sacudió el país y, aunque no como un simple reflejo, también introdujo sus aires democratizadores en el campus universitario.

---

17 Carlos Ponce Sanjinés, Gonzalo Sánchez de Loria y Alfredo Franco Guachalla pertenecían a las filas del de la "Avanzada Universitaria" del MNR, fundada en noviembre de 1946 , mientras que Victor Hugo Libera al recientemente fundado PCB (1950) (entrevista a Alfredo Franco Guachalla.)

18 Comité Estudiantil de Reforma Universitaria, "Alcances del Cogobierno Estudiantil". En: *Reforma*, Órgano oficial de la FUL-UMSA, La Paz, año 1 No. 1, 1953, p. 62. El documento completo se encuentra en las páginas 50-62.

19 Rocabado Alcócer era un estudiante de derecho simpatizante del PIR y Rodríguez un estudiante militante del PIR (entrevista a René Rocabado Alcócer.) El cogobierno paritario ya existía a nivel de Consejos Directivos (de Facultad) y en la Asamblea Universitaria que elegía a las autoridades universitarias.

En ese cuadro, del 17 al 21 de agosto de 1952 se celebró en Sucre el "X Congreso Nacional Universitario". Entre los asistentes se hallaba una nutrida delegación de universitarios movimientistas, acompañada, en minoría, de militantes del PIR y el recientemente fundado Partido Comunista de Bolivia (PCB). De todos modos, se trataba de fuerzas políticas que habían pugnado desde inicios de los cincuenta por encender nuevamente la llama de la "Reforma Universitaria" por lo que no es sorpresivo que las conclusiones del evento tradujeran estas aspiraciones, entre ellas, el cogobierno paritario y la flexibilización del régimen de estudios.[20]

Poco más tarde, precedidos por un intenso debate sobre el lugar que las universidades deberían jugar en la nueva hora que atravesaba Bolivia, se desarrollaron entre 1953 y 1954 fuertes conflictos en varias universidades bolivianas, principalmente en la paceña, caracterizada por sectores universitarios como la más "reaccionaria" del sistema. Uno de los ejes fue lógicamente el cogobierno. La primera universidad en instaurarlo en condiciones de consenso fue la de Potosí en 1953 (Durán, *op. cit.:* 225) y luego Cochabamba en enero de 1954[21] seguidas de Oruro[22], Tarija y Sucre. En La Paz requirió de la intermediación de una huelga universitaria en junio de 1954, que impuso como Rector a Gastón Araoz como emergencia del "pacto de retiro" suscrito el 8 de octubre de 1955, alterando la morfología organizacional de la universidad boliviana.

Aquí comienza, como consecuencia de estos hechos, *otra* universidad. La autonomía ya no se referirá solamente a una manera de relacionarse con el Estado sino también, y quizá sobre todo, a una forma de (co)gobernarse con el involucramiento sin precedentes de los estudiantes. La universidad debe entenderse de allí en adelante como una *polis* independiente, y su gobierno como el del *demos* (Naishatat, *op. cit.).* Sólo a partir de entonces cobrará sentido el eslogan : "¡¡Viva la autonomía y cogobierno paritario docente-estudiantil!!", como si

---

[20] UTO, *Décimo Congreso Universitario Nacional,* Oruro, c.1955.
[21] *Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón,* Artículo 25, pp. 48-49.
[22] *Universidad,* UTO, año III, No. 5, 2º semestre de 1954, pp. 254-265.

estuviera escrito en una sola y firme roca.

3.2. Nueva cultura y nuevo discurso

Como hemos mostrado líneas arriba, la Revolución de 1952 trajo nuevos vientos, no siempre deseados a la universidad. Por una parte, mal que les pese a muchos docentes, se estableció el cogobierno paritario docente-estudiantil; por otra, el Estado, como veremos oportunamente, redujo muchos de los impuestos nacionales y departamentales favorables a la universidad y los centralizó asignándolos de manera discrecional, obligando al ritual anual de un regateo político propio de un sistema "incrementalista", cuyas consecuencias en las universidades y el propio Estado consideraremos detenidamente en el próximo capítulo.

Por ahora basta con establecer que las políticas estatales aplicadas desde 1956 y conocidas como el "Plan Eder" de estabilización monetaria redujeron en aquellos momentos el presupuesto universitario, pese al leve incremento de la matrícula estudiantil.

De tal suerte, en el bienio 1956-57, se dio inicio al proceso de centralización/congelamiento de numerosos impuestos universitarios, municipales, departamentales y especializados, con gran perjuicio para los respectivos tesoros en general y universitarios en particular. Vista desde el Estado, la finalidad de estos procedimientos consistía en la mejora y acomodo del sistema tributario nacional a los duros requerimientos de la estabilización monetaria.

Los datos disponibles no desmienten la primera impresión. De acuerdo a cálculos de la CUB entre 1959 y 1963 los universitarios crecieron de 6.307 a 7.048 mientras que el soporte presupuestario decayó en términos monetarios de 12.204 millones a 8.880 millones.[23] En algunos casos, como en la Universidad Tomás Frías, por ejemplo, la situación se tornó dramática, pues su presupuesto disminuyó de 3.281.747 dólares en 1956 a 206.324 en 1963 (Delgadillo, 1964) aunque en otras, como San Andrés, aumentó; pero apenas lo suficiente como para reponer los montos prevalecientes antes de 1952.[24]

Este proceso se acompañará de una práctica consuetudinaria de

negociación e incumplimiento por parte del Estado de sus compromisos contraídos —pago de sumas devengadas— y demora exagerada en el envío de remesas —subvenciones y compensaciones del Ministerio de Hacienda—, que posibilitan que pueda cumplir con éxito su cometido: la ruptura de la unidad universitaria[25]. Se sentaron así las bases para la supresión de la *autonomía* económica de la universidad[26], y por ende, según ésta, para la ofensiva *"imperialista"* en su contra.[27]

Fue precisamente ese tiempo, cuando, por primera vez, el Gobierno boliviano pareció despojarse de su rostro benevolente y se percibe que el discurso universitario iba tomando una decidida tonalidad de ir contra el Estado. Quizá uno de los más significativos textos de aquel momento (1963), y que refleja bien las tensiones de la época, pertenece al influyente Rector de la UATF y militante comunista Abelardo Villalpando R., titulado sugestivamente: *En Defensa de la Autonomía Económica Universitaria* (1963).

Desde el título podemos ya apreciar que no se trataba de la "*autonomía*" en general, sino de lo que para el autor se presentaba como lo decisivo: la *autonomía* económica. A lo largo del extenso tra-

---

23 XVI Congreso Nacional Universitario. Nilo Ramos, *op. cit*.: 257.

24 El monto disponible por alumno en 1962 en la UMSA alcanzaba a 111 dólares americanos (de 1950), mientras que el promedio 1947-1952 fue de 134,66. (NN, 1962: 96).

25 Las concesiones estatales focalizadas a algunas de las universidades, creación de impuestos a la cerveza en favor de la UMSA y UMSF, por ejemplo, rompe en los hechos la acción unitaria, aunque precaria, de las Universidades en relación a la solución de sus problemas económicos y de estructura, pese a existir determinaciones concretas, resoluciones y acuerdos tanto del II Congreso Nacional de Universidades como de la Mesa Redonda de Cochabamba (cfr. Delgadillo, 1968: 140-145).

26 Como afirma la conclusión segunda del balance de la Reforma Universitaria, la falta de desarrollo de las Universidades Bolivianas se debe en parte, a la virtual cancelación de la autonomía económica. La centralización y congelación de los recursos universitarios del país, a partir de 1956, ocasiona la ruina económica de las Universidades. La reposición de la autonomía económica de las universidades, constituye por tanto, el primer objetivo de la lucha reformista en la fase actual de la vida universitaria del país. Conclusiones de la mesa redonda sobre "reforma universitaria", Quinta sesión 15-X (Federación Universitaria Local, 1969: 164).

27 El discurso universitario, al interior de la dicotomía nación/antinación, concebía como principal enemigo de la autonomía universitaria al imperialismo estadounidense, el cual impulsaba los planes de privatización de la enseñanza superior y de concesión de créditos por parte de los bancos extranjeros.

bajo, el autor hace una historiación de la *autonomía* en sus aspectos económicos resaltando todas las posibilidades que desde 1930 hasta 1941 fueron conseguidas como garantías desde el Estado para cubrir las necesidades económicas de la universidad.

El autor admitía, en lo que va a ser un nudo de la cultura universitaria, que situar "correctamente" al problema económico universitario era como una contradicción entre Gobierno y universidades. Pero en el capítulo siguiente aclaraba: "La contradicción fundamental es la que existe entre el pueblo boliviano y el imperialismo" (Villalpando, 1963).

Aquí —y de allí en adelante— en el discurso y la cultura universitaria operará un desplazamiento: el conflicto universidad versus Estado, que es real, pasa a relativizarse en el conflicto Estado Boliviano vs. imperialismo norteamericano, lo que también es real; pero salva al Estado de responsabilidad inmediata, y le evita, de paso, al autor del discurso el enfrentarse con el Estado. Por lo tanto, nuestro autor sugería que había que reubicar la contradicción: el campo de fuerzas ya no debía delimitarse como la universidad contra el Gobierno, sino de todo el país contra el imperialismo. Es justamente en este tramo discursivo en el que cambia el núcleo del discurso: pasa de la contradicción universidad *contra* el Estado a la de Estado *contra* el imperialismo. De esta manera el autor logra decir lo que quiere finalmente: el Estado no está dando a la universidad lo que corresponde, pero lo dice disculpando al Estado: el Estado está presionado por el imperialismo norteamericano.

Por el año 1967, el mismo Villalpando, todavía en el ejercicio del Rectorado potosino, publicó otro decisivo texto que nos permite medir las transformaciones culturales y discursivas que se estaban operando en la universidad pública. En *Problemática universitaria y reestructuración de la universidad,* en el que insiste sobre algunos de los puntos anteriores, su discurso ya es nuevo, hay otro tono. De pronto, una voz es más fuerte: se habla de una defensa intransigente de la *autonomía* universitaria; recién ahora recuerda el autor otros aspectos también inherentes a la *autonomía*, no obstante recordar que las universidades *públicas* también son *estatales,* ya que cumplen una función del Estado que es la educación superior. Pero el tono general

ya se aproxima a un discurso conocido para los autonomistas actuales: defensa de las características de una universidad autónoma, abierta a lo social (la "función social" de la universidad) y de asunción de una actitud política frente a las circunstancias históricas (Villalpando, 1968).

Recordemos —como un contexto que no define pero induce— que por esos años la "Revolución Nacional" estaba desde noviembre de 1964 en manos de militares, Cuba desde 1961 era una realidad desafiante, mientras que en Bolivia la guerrilla guevarista y la agitación minera estaban en marcha. Es otro el momento. Valía la pena entonces una defensa sin dudas de la *autonomía*; incluso desde quienes en 1954 y 1955 la han atacado: los campesinos, mineros y obreros.

De ahí que otra vez la *autonomía* se tornase importante como discurso y como lugar de discurso. Durante todo el tiempo, desde los treinta hasta los sesenta, la universidad había tenido una relación de negociación con el Estado. Al principio con una *autonomía* concedida que se utilizó para elaboración de discursos de toma de conciencia nacional y dotándose de su propia morfología organizacional. Luego como aceptación y adaptación a la Revolución del 52 surgida como remate del discurso elaborado en las universidades con el riesgo de admitir un recorte y hasta casi la desaparición de la *autonomía* en todas sus formas. Pero pasado el período de presión del Estado, la universidad retomará una posición discursiva y se pondrá a tono con los nuevos tiempos.[28]

Ahora sí, en ese ambiente, aparecerá la visión de una universidad *contra* el Estado, entronizada en la cultura universitaria. Recién los discursos se tornarán radicales. Tanto que, como tendremos oportunidad de observar más adelante, a pesar del CNES, en la época banzerista, esta perspectiva no cederá. Sin embargo, conviene ampliar un poco el panorama de los sesenta, ya que otras variantes complejas hacen de este período muy rico en cambios de perspectivas culturales y organizacionales.

3.3. La clase media y la lógica del desarrollo

---

28 Ver al respecto, Komadina,1992.

Para principios de los cincuenta, como tuvimos la oportunidad de insinuar, la universidad pública no había perdido todavía su carácter elitario. Contra lo que quisiera el uso posterior del "mito" universitario, en 1931 la *autonomía* no abrió de par en par las aulas a todos los sectores sociales, de manera que la población estudiantil era pequeña. Las universidades se percibían como núcleos excelsos de conocimiento y ciencia. Un sistema selectivo de admisión —vía exámenes de ingreso para bachilleres— continuó casi incuestionado hasta fines de los cincuenta, y solamente se desmoronó —como veremos luego— entre los sesenta y los setenta al calor de la presión estudiantil proveniente desde dentro y fuera de las aulas universitarias.

De tal manera, no es sorprendente que en los primeros años de régimen autónomo el incremento de la matrícula estudiantil fuera lento aunque sostenido. En la UMSA, por ejemplo, de 1.955 estudiantes que contaba en el año de 1947 apenas creció a 2.086 para 1950 (UMSA, 1962). Mientras que San Simón, la segunda más grande del sistema, pasó de 492 a 964 en el mismo lapso (IESE, 1964: 209).

Estas cifras, que evidencian la pequeña cobertura que adquiría la educación superior en Bolivia, se reflejan claramente en el "Censo Nacional" de 1950. Éste registró 5.039 estudiantes en todo el país, un escaso 2% del grupo etáreo comprendido entre 20 y 24 años. Aunque la situación boliviana resultaba muy similar a lo que acontecía en otros países del continente[29], resulta claro que las universidades públicas constituían aún un refugio de las elites y de las clases acomodadas masculinas (solamente entre un 10 y 15% era femenina).

Portavoz de la cultura ilustrada de la época, y unida además por redes familiares y sociales a los más altos núcleos del poder, esta generación no encontró operativamente muy complicado reconstituir en las universidades una cultura institucional con cierto aire de comunidad, con reminiscencias discursivas y estamentales preindustriales y premodernas que predominaban todavía en los principales centros urbanos, pese a que éstos estaban empezando a sufrir los impactos del reordenamiento económico y social posrevo-lución de 1952.

---

29 Bolivia tenía una tasa más alta que Chile (1,7%), Brasil (1,0%), México (1,5%) aunque más baja que Uruguay (6,0%) y Argentina (5,6%). Estos datos son consignados por José Joaquín Brunner (1993: 51).

La situación no se mantuvo intacta por mucho tiempo. Las universidades presentaron entre 1950 y 1970 un importante crecimiento cuantitativo pasando de 5.039 a 26.772 universitarios (CNES, 1977). Esta circunstancia permitió, aunque de manera todavía tenue, el ingreso a las aulas de sectores medios empobrecidos y sectores populares urbanos y, en menor grado, rurales. Portadores de francas y contradictorias expectativas y de otro capital cultural, estos grupos acudieron a las universidades cual si fuese el único canal de ascenso social en una sociedad que se modernizaba rompiendo ataduras señoriales.[30]

Bajo el fuego de las críticas tanto externas como internas a las que había sido sometida la universidad ensayó un cambio de timón o un *aggiornamiento.*

Precedida de un sostenido debate, la oportunidad llegó inicialmente con la celebración del II Congreso Nacional de Universidades realizado en Sucre del 13 al 19 de octubre de 1958. El cónclave, que se realizaba nada menos que a 27 años del primero, buscó definir claramente las relaciones del sistema universitario con el Estado. La reversión de los articulados relativos a la Universidad Pública en el "Código de la Educación Boliviana" y la mayor independencia económica, concitaron la preocupación de los convencionales. Las universidades buscaron igualmente, y con el propósito manifiesto de presentar menos flancos a sus impugnadores, ampliar y sistematizar las acciones de extensión universitaria y de investigación científica.[31] De ahí en adelante, en una mezcla híbrida de institución napoleónica, humboldtiana, y populista, la tríada docencia, investigación y extensión quedarán establecidas en el imaginario universitario como las más altas y "naturales" de las funciones universitarias. Retrato de una universidad tan deseada como inalcanzable.

Por otra parte, y paralelamente, entre los últimos años de los cin-

---

[30] Al respecto Julio Rojas Araujo, Secretario de la FUL cochabambina, reconocería en 1966 que: "En nuestros días, la universidad boliviana, tiene una composición de grupos sociales un tanto diferente a la que tenía en el momento de las luchas por la autonomía universitaria" (1968: 428).

cuenta y los primeros de los sesenta se crearon mecanismos destinados a perfeccionar una idea que venía desde el término de la Segunda Guerra Mundial, a saber: la ayuda efectiva de Estados Unidos a los países de América Latina consolidando pautas capitalistas y las doctrinas económicas desarrollistas, argumentadas y entronizadas por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y las primeras injerencias de la Banca Internacional sobre la temática universitaria, intentando inducir a su vinculación con el mundo de la empresa y la economía.[32]

La universidad en principio no se mostraría reacia al desarrollis-mo. En 1962, por ejemplo, se produjo una "Conferencia de Mesa Redonda sobre Universidad y Desarrollo". En ella se analizó el "Plan Decenal de Desarrollo" planteado por el gobierno de Bolivia, y se lo sometió a diversas críticas.

Resulta ilustrativo que en la mesa redonda mencionada, se perfilaran críticas al plan del gobierno, pero no un rechazo total. Se admitía que era necesario mantener el contacto con la cooperación internacional. En el resumen se argumentó que:

> ...la vida moderna es de interdependencia y que ningún país podría renunciar a una cooperación internacional, y que si hay algunas cosas que no nos gustan en el Plan Decenal, sin embargo deberíamos adoptar el principio del de-sarrollo para el mejoramiento de nuestro pueblo.

Por otra parte, en la exposición de la Universidad Técnica de Oruro, su Rector, Iñiguez, critica el Plan en términos técnicos:

> ...carece de base, pues las inversiones que propone son simplemente consumo y no para promover la industrialización del país, por tanto el plan requiere una revisión total ya que el Gobierno está introduciendo modificaciones que desvirtúan el Plan. Agregó que tampoco tiene posibilidades de financiamiento, por lo cual habría que buscar otros contactos con capitales que deseen ser invertidos en Bolivia.

Esto nos induce a pensar que, al menos en 1962, cuando la idea del desarrollo comienza a ser conocida[33], no existían oposiciones de plano en la universidad contra ella.[34] Lo que se discutía al gobierno

31 *Memorias del Segundo Congreso de la Universidad Boliviana,* UMSFX, Sucre, 1958.
32 Un análisis descarnado en: Wschebor, 1970.

era no haber tomado en cuenta a las universidades para encarar un plan de desarrollo[35] y se criticaba la forma en que había sido encarado dicho plan; pero no se rechazaba la idea misma del desarrollo y su necesidad.

Por otra parte, sumando a los anteriores procesos, el Estado comenzó en esta década a permitir tímidamente la emergencia de la enseñanza privada universitaria, tanto en el área de la educación básica y secundaria como de la misma universidad. Precisamente la creación de la Universidad Católica Boliviana (UCB) en 1966 fue resistida durante mucho tiempo, tanto por los jóvenes agrupados en corrientes cristianas como marxistas.

Se asistía también en esta década al aumento de la población estudiantil y a la lucha por el ingreso libre en las universidades, descartando todo examen de ingreso (*Prensa Libre*, 17-1-67).[36] Pero el espíritu dominante por entonces, más que revolucionario de la manera que la palabra significará en los setenta, puede calificarse de modernizante y reformista. La universidad autónoma parecía no haber roto los patrones napoleónicos y profesionalizantes en su estructura académica, aunque sí en sus nexos con el Estado[37], lo que generaba insatisfacción entre las clases medias que aspiraban a utilizar a la universidad como un canal gratuito de ascenso social.

La propia llamada "Segunda Reforma", que se inició en la UMSS en 1966, y que intentaba seguir el espíritu y los pasos de la primera, no fue concebida solamente por sus protagonistas en términos principalmente de buscar la modernización académica y el incremento de la calidad de estas instituciones.[38] El descontento por la deficiente

---

33 Recordaremos que en la primera mitad de la década de los sesenta encontramos a Hernán Siles Suazo (1956-1960) y luego nuevamente a Paz Estenssoro (1960-1964).

34 En 1962 también Ricardo Anaya en una conferencia sobre educación y desarrollo, lanzó la queja de que las universidades no han sido llamadas a colaborar con el gobierno en un plan que compromete el desarrollo no sólo de toda la nación sino también de la universidad en su conjunto. Ver: "Educación y Desarrollo", en: *Revista de la Facultad de Ciencia Económicas,* UMSS, No. 3, Cochabamba, 1962.

35 Documentos de la conferencia de la Mesa Redonda sobre "Universidad y Desarrollo". Universidad Técnica de Oruro, Oruro, 1962.

36 Sobre este tema en este periódico se repiten noticias durante los tres meses siguientes.

enseñanza, por la persistencia de los privilegios de elite desencadenaba protestas junto a demandas para profundizar la democracia interna, entendida como mayor cuota de poder estudiantil, el ingreso libre a las universidades[39] y la extensión del radio de influencia externa, por intermedio de una asistencialista "Extensión Universitaria", para "ayudar" a los sectores populares.

Los universitarios miraban estas tareas desde el horizonte social y la búsqueda de una alianza estratégica con el movimiento popular en ascenso y en proceso de abandonar, particularmente el minero, la confianza depositada en la Revolución Nacional de 1952. Pero igualmente realizaban una introspección crítica que les permitía descubrir la pervivencia de relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes y de mecanismos de exclusión que frenaban aspiraciones de utilizar a las universidades como canales de ascenso social.[40]

Las demandas de 1966 no pudieron concretarse, particularmente por la resistencia de los docentes, que en el caso de Cochabamba amenazaron incluso con suspender el cogobierno paritario, pero dejaría instalados en la agenda estudiantil distintos horizontes actitudinales que no tardarían en expresarse en 1970. Ellos fueron: la redefinición de la relación universidad-sociedad, la necesidad de la reforma universitaria, la universalización del sistema electoral y la aplicación del cogobierno (Vía Reque y Cossío, 1989: 50-51).[41]

---

[37] Este fenómeno no se produjo exclusivamente en la universidad boliviana, sino en la mayoría del Continente. Cfr. Tunnermann, 1979.

[38] Una descripción descarnada de la realidad universitaria vigente hacia 1963 se halla en: "La Situación de la Educación Superior en Bolivia. Informe Preliminar Preparado por la Oficina Universitaria de Planeamiento", La Paz, 1963, ms.

[39] Demanda del XVII Congreso Nacional Universitario (Oruro, 24-30 de octubre de 1966). El congreso determinó también *"estudiar la posibilidad"* de admitir, esta vez previo examen de ingreso, a quienes no tuvieran el Título de Bachiller. Una demanda semejante había sido enarbolada ya en 1952 y fue uno de los detonantes del conflicto entre los estudiantes nacionalistas, asociados con la COB y las autoridades universitarias, generalmente afectas al PIR.

[40] Entrevista a un ex Vicepresidente de la CUB (1966-1968) y a un ex dirigente de la FUL de Cochabamba y miembro de la CUB (1970). Ambos estudiaban medicina en Sucre y Cochabamba, respectivamente, y refieren que los estudiantes de apellidos "poco notables" o de apariencia "popular" eran sistemáticamente relegados e incluso aplazados por los catedráticos.

Este panorama antecedió y acompañó al despliegue de otro discurso universitario, esta vez de rechazo al "desarrollismo" desde una línea de izquierda marxista que planteaba la "liberación" como paso prvio a cualquier "desarrollo". Lo vemos en un texto de Eddy Delga-dillo, Vicerrector de la Tomás Frías:

> ...nos encontramos frente a dos tesis discutidas especialmente en los círculos académicos. Una de ellas se sintetiza en los siguientes términos: EL DE-SARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL PARA ALCANZAR LA LIBERACIÓN, y la segunda réplica: LA LIBERACIÓN PARA ALCANZAR EL DE- SARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL.

El profesor Delgadillo aclaraba que la segunda tesis era la correcta, ya que la primera comprometería a un país subdesarrollado con las fuerzas del mercado que justamente lo habían colocado en ese lugar:

> El primer planteamiento supone desarrollar las fuerzas productivas dentro de un clima de sometimiento y dependencia, en condiciones en que los países subdesarrollados NO EJERCEN EL DOMINIO REAL sobre los medios de producción más importantes que se encuentran en su propio territorio...

Y más adelante:

> EL CAMINO DE LA LIBERACIÓN NACIONAL PARA ALCANZAR EL DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL DE LOS PAÍSES SUBDESARROLLADOS ES EL CORRECTO (Delgadillo, s/f).[42]

Como en otros pasajes, hay exposiciones muy fuertes en términos de "lucha de clases" y oposición a la política norteamericana. Es evidente que este texto muestra la posición de izquierda contraria al clima del "desarrollismo" que imperaba por ese entonces. Este texto marcaba una orientación que se hizo más fuerte a medida que avanza la década. El discurso universitario que en un principio pa-recía avenirse con la influencia internacional, tomó la derivación de la denuncia, la protesta y poco a poco la invocación a la lucha armada, colocando otra vez a la universidad en la vanguardia de una lucha política que, lógicamente, excedía en mucho a las reivin-dicaciones

41 Vía Reque fue uno de los protagonistas de las acciones de 1966 en la UMSS. También entrevista a un ex Secretario Ejecutivo de la misma universidad.

42 El texto es claramente de la década, por sus alusiones y referencias. (Los subrayados son del autor.)

propiamente institucionales del ámbito estrictamente universitario.[43]

Esta nueva posición la podemos percibir en un contexto y con objetivos de un orden internacional, para diferenciarla de las anteriores revoluciones de carácter nacionalista que se dieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta. Por eso el nuevo discurso de rebeldía y de revolución que se iba forjando fue a declararse definitivamente contra el Estado, y en la medida en que se ejercía en nombre de la universidad pública, se haría que toda la universidad parezca oponerse, por primera vez, al Estado boliviano de manera violenta.

El documento, que por supuesto es mucho más extenso, resume admirablemente la posición que va tomando la universidad frente a la política imperante que, en base a la teoría del desarrollo, se había ido sosteniendo durante toda la década de los sesenta.

En fin, este y otros documentos son de inapreciable valor para comprender el punto de inflexión preciso en el que la universidad con relación al Estado generaba un discurso de enfrentamiento, con argumentos políticos de izquierda pero enmarcados lúcidamente en el conocimiento de la situación nacional e internacional por la que atravesaba el país. Podría decirse que la universidad le decía al Estado que el Estado mismo no le dejaba a la universidad otra salida que el enfrentamiento.[44]

Y por ahí volvemos al *leit motiv* del discurso universitario de los setenta, que analizaremos luego en detalle. Como todo se hacía en nombre de la *autonomía*, la universidad sí podía enfrentarse al Esta-do, en la medida en que el Gobierno militar no respetaba su *autonomía* y, por lo tanto, era posible criticar la política íntegra del Estado cuyas consecuencias, entre otras, se traducían justamente en el avasallamiento de la *autonomía* y de las libertades ciudadanas. Casi hasta se podría decir que la universidad se "metía" en política cuando la política del

---

43 Que éste no fue el espíritu de principio ni de todos los que estaban en lugares protagónicos en la universidad lo vemos en este otro texto de 1963 producido por el catedrático cochabambino Ricardo Anaya, partícipe destacado de la generación reformista de 1928, sobre la "Reestructuración Universitaria", UMSS, Cochabamba, 1963.

Estado, al avasallarla, la obligaba a defenderse. El Estado sostendría, en cambio, que cuando la universidad saliera de sus límites interviniendo en la política nacional, tenía el derecho de actuar a fin de preservar el orden. Estos comunicados, conocidos en toda etapa de gobierno militar, tuvieron un desarrollo discursivo en la época autoritaria de Hugo Banzer y el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES).

3.4. Más allá del desarrollo: los cálidos setenta

Empecemos señalando que a fines de los sesenta la situación política de Bolivia ya era insostenible en términos de una negociación pacífica. La presencia del Ché Guevara, las denuncias estudiantiles sobre la penetración norteamericana en el país, las reivindicaciones políticas, sociales y económicas de todos los sectores, particularmente los mineros, implicaban posiciones enfrentadas que marcarían sucesivamente los gobiernos militares de René Barrientos, Alfredo Ovando, Juan José Torres como la última vuelta revolucionaria desde el Estado. Este proceso iría paralelo, aunque no epifenoménicamente, al crecimiento de las universidades. Las universidades, en términos relativos, por supuesto, son ahora más grandes. Entre 1966 y 1971 la UJMS había pasado de 866 a 1.345 estudiantes, la UMSA de 5.861 y la UGRM de 862 a 2.675. Todo el sistema sufrirá igual proceso, aumentando de 14.772 universitarios en 1966 a 26.571 en 1970.

El clima beligerante, plagado de movilizaciones estudiantiles y tomas de distintos locales asociados a la empresa privada y al gobierno norteamericano, se advierte especialmente en textos del 68, como el publicado por la Federación Universitaria Local en Cochabamba (1968)[45], que reúne documentos gráficos y escritos muy variados, incluyendo un texto del Ché y defensas de la *autonomía*, ahora concebida en términos *de liberación nacional.* Recuérdese que el grupo guerrillero que siguió los pasos del Ché para establecer la guerrilla urbana se denominó Ejército de Liberación Nacional (ELN), de modo que la reubicación del sentido

---

44 La respuesta final, como veremos posteriormente en la época de Hugo Banzer (1971-1977), será la de que la universidad no tiene por qué enfrentarse al Estado ya que no es su responsabilidad ni su misión. Eso ya lo decía Ricardo Anaya, aunque con otro sentido: la universidad en cuanto tal no tiene por qué estar "con el Gobierno ni contra el Gobierno".

de la universidad y de la *autonomía* universitaria muestra claramente su vinculación, principalmente estudiantil, con los movimientos más radicales (entrevista a un ex dirigente estudiantil).

En 1969, y en otros términos, puede verse, por ejemplo, la ponencia de la Universidad Mayor de San Simón, a través de su Rector, Arturo Urquidi, con el planteo de problemas prácticos referentes al desarrollo del país y la posición de la universidad al respecto. Allí entre otras cosas, Urquidi destacaba algo que pocos consideraban: siempre se pide que la universidad produzca más técnicos y científicos, pero eso no depende de la universidad sino del Estado, que no es capaz de alentar el desarrollo industrial que justifique la aparición de profesionales necesarios a esa realidad. Mientras, los profesionales que salen graduados de esa área tienen que emigrar, pues no tienen trabajo ni oportunidades en su propio país (Urquidi, 1969).

Resulta así que desde varias maneras el Estado quedaba interpelado por la universidad. El discurso autonomista podía adoptar matices más o menos agresivos; pero tenía en común el hacerse cargo de los problemas del país desde todos los ángulos posibles. La *autonomía* no estaba en discusión, ahora menos que nunca, ya que desde ahí se pretendería alcanzar la "liberación nacional".

Es claro que cuando la lógica del desarrollo, a la que parcialmente se habían adherido las universidades (tentadas en parte por los beneficios que les prometían agencias internacionales como el BID) se quebró, dejó campo de acción a la oposición de izquierda, que en rigor de verdad nunca creyó en los términos que planteó la "ayuda" de Estados Unidos y las posibilidades del "capitalismo dependiente" para lograr el desarrollo de países como Bolivia.

De tal suerte, la izquierda boliviana, en todos sus matices, pudo tomar impulso con los estudiantes, aprovechando el poder del cogo-

---

[45] Entre los documentos de la época, muchos apuntan a la denuncia de la CIA (Central de Inteligencia Americana) en el país y el pedido de exclusión de la misma. En la publicación que comentamos, se destaca un reportaje hecho por periodistas de distintos medios al ex Ministro y ex Agente de la CIA Antonio Arguedas, famoso por haber enviado a Cuba una copia del Diario del "Ché" Guevara.

bierno paritario y basarse en la cultura institucional para tratar de focalizar la lucha contra el "imperialismo" arrastrando en ese objetivo a la mayor parte de las organizaciones estudiantiles que tomaron la bandera de lucha del Ché Guevara, muerto en octubre de 1967, y transformando la defensa de la *autonomía* en una especie de ofensiva por la toma del poder político del país.

Los textos del año 1969 son ya demasiado concretos y emblemáticos del clima imperante, por ejemplo:

> Pedir al Gobierno de la Nación el establecimiento de relaciones diplomáticas, económicas y culturales, con la Unión Soviética y los países del campo socialista. [...] A solicitud de la representación estudiantil, el III Congreso resolvió declarar persona no grata al país al representante del Imperialismo Norteamericano Nelson Rockefeller.[46]

Este texto pertenece a las *Actas del III Congreso Nacional de Universidades Autónomas*, de mayo de l969, durante el breve paso de Luis Adolfo Siles Salinas por el Gobierno. Marcaban sus palabras una agresividad de grado creciente en el discurso universitario frente a un Estado que era visto como enemigo, independientemente de quien lo represente. Por lo tanto, figuras disímiles como René Barrientos, Adolfo Siles Salinas y Alfredo Ovando, resultaron, al entender universitario, encarnaciones de un Estado represor. En contraposición, la figura del General Juan José Torres semejó la ruptura de un dique a través del cual desembocaría con fuerza toda la corriente de lucha contenida en la creciente oposición a todo gobierno, al Estado en general (donde "general" es una casualidad de vocabulario).

Ya en la gestión anterior, de Ovando, en octubre de 1970 los universitarios se habían concentrado en la tarea de la revolución y lo decían en estos términos en la Universidad Mayor de San Andrés, en su "Programa de lucha de la Revolución universitaria":

> 1) Aspecto de Gobierno.
>
> a) Desconocimiento de todas las autoridades universitarias a nivel superior y de facultad, tomando el Comité Central Revolucionario el control inmediato

46 *Actas del III Congreso de Universidades Autónomas*, mayo, 1969.

de la Universidad.

b) Constitución de los Consejos Revolucionarios de Facultades, integrados por alumnos y catedráticos revolucionarios.

c) En su segundo paso, constitución del Consejo Supremo de la Revolución Universitaria, integrado por el Comité Central Universitario e igual número de catedráticos revolucionarios elegidos por los Consejos de Facultad. El Comité central revolucionario tendrá derecho a veto sobre la elección de catedráticos por parte de los Consejos Revolucionarios facultativos.

El Consejo supremo se abocará inmediatamente a la aprobación de un Estatuto Revolucionario, que contenga todos los principios y objetivos proclamados por la Revolución (UMSA, 1970).

En este texto, lo que se denomina universo del discurso está atravesado por el concepto *revolución,* que aparece nueve veces en sólo cuatro breves párrafos. Tiene la estructura de los decretos, el tono es imperativo y deja abierto el horizonte de la amenaza, en la medida en que los destinatarios podrían ser sujetos no convencidos de la situación planteada, y a los que se debe no sólo convencer sino también obligar. Los demás puntos, con el mismo tono, serían cumplidos en forma exhaustiva en el gobierno de Torres, ya que en el de Ovando la represión era inevitable.

"Nuestro objetivo último es el socialismo", resaltaban los delegados al Primer Congreso Extraordinario de Juventudes Universitarias (Oruro, mayo de 1970). "La transformación de la Universidad Tecnocrática y liberal deberá subordinarse a esta estrategia final", afirmaban los dirigentes universitarios.[47] El XIX Congreso Nacional Uni-versitario, el tono iluminista, seguro y utópico no era menor: "Para Bolivia, el socialismo es una necesidad histórica, concreta y muy palpable" (cit. en Ramos, op. cit.: 293).

En el XIX Congreso Nacional Universitario, realizado entre el 3 y el 8 de noviembre de 1970, a un mes de haber asumido Torres, y del cual se conserva sólo el Documento Político del XIX Congreso Nacional Universitario se (re)afirmaría sin tapujos:

...los universitarios piensan que la LUCHA ARMADA en su manifestación de LUCHA POPULAR REVOLUCIONARIA y la GUERRA POPULAR REVOLUCIONARIA es el único camino que posibilita la liberación del pueblo

boliviano (cit. en Ramos, 1997).

El texto presenta ya la estructura de una *proclama*, diríamos incluso del *panfleto* si a esta denominación la despojamos de un sentido peyorativo.

En los cincuenta y sesenta la universidad había sido escenario de una pugna entre sectores marxistas, nacionalistas revolucionarios y derechistas, sin que nacionalmente ninguna fuerza lograra preeminencia. Originalmente las nuevas fuerzas se afiliaron a la Democracia Cristiana (PDC), pero tras la experiencia guerrillera del Ché Guevara (1967) y la influencia de movimientos estudiantiles en todo el orbe, viraron permitiendo la emergencia de una nueva izquierda universitaria, crítica de la tradicional dominada por los comunista y trotskistas, cuyo decantamiento se produjo entre 1966 y 1968[48] y que culminaría con la participación de la plana mayor del movimiento universitario en la guerrilla de Teoponte (1970).
Esa generación se hizo presente, convencida de la necesidad de adecuar la universidad a la "lucha revolucionaria del pueblo boliviano".[49] Vínculos entre los objetivos universitarios y la lucha de clases que ya se habían proclamado en los congresos universitarios de 1928 y 1938, pero que nunca habían logrado una expresión tan concreta.

Por otra parte, en ese tenor de razonamiento reformista, en el bienio 1970-1971 se produjo el (re)encuentro entre un movimiento obrero y popular, en vías de reconstruir su independencia virando hacia el socialismo, y el movimiento estudiantil que afirmaba su radicalismo. La propia Asamblea Popular trató el tema universitario, demandando crear una "Universidad Obrera": "no una universidad más, sino una universidad distinta" (Strengers, 1991).

En todo caso en el discurso y la simbología universitaria de

---

47 "Análisis y Posición Universitaria sobre la actual coyuntura nacional y sus perspectivas. Los Universitarios y la Situación Política Nacional. Por una Bolivia Socialista". Primer Encuentro Nacional Extraordinario de Juventudes Universitarias, Oruro, 10-15 de mayo de 1970. UTF, Potosí, p. 13.

48 Era claro un cambio entre las posiciones más gremialistas del XVII Congreso Nacional Universitario celebrado en Oruro del 24 al 30 de octubre de 1966 y el XVIII Congreso realizado en Potosí del 14 al 20 de octubre de 1968, de naturaleza claramente político izquierdista.

aquel momento histórico se repetía el mismo tono de la violencia y el enfrentamiento.[50] La cultura universitaria abandonaba la legitimidad del límite académico y deseaba ir al protagonismo "revolucionario", si bien aclarando que la conducción de la "revolución" le correspondía al proletariado, particularmente el minero.[51] La universidad sin embargo se convertiría en un espacio de convergencia social y en un interlocutor con autoridad suficiente para disputar con el Estado, mediar en disputas laborales o legitimar sus organizaciones (entrevista a un ex miembro del Comité Ejecutivo de la CUB).[52] Para la cultura universitaria prevaleciente, para sus maneras de ser, para sus prácticas institucionales estaba claro que su reputación y hegemonía como "casa superior de estudios" no dependía de la calidad de sus éxitos profesionales sino de la calidad de sus vínculos sociales.

En ese contexto, las bases del cogobierno docente-estudiantil —la conquista del 54— quedarían para la nueva generación notablemente estrechas para arrancar a la "universidad de la superestructura burguesa" y colocarla bajo "la hegemonía obrera" (entrevista a un ex rector de la UMSA).

El modelo político de autoridad y poder encontraría entonces su máximo despliegue durante las "revoluciones universitarias" de 1970 y 1971[53]: En ese tono es posible constituir a un estudiante como "compañero rector"; incluir a las representaciones obreras y populares en un *sui generis* cogobierno paritario como sucedió en Potosí o, como ocurre en la Universidad Tarijeña (UAJMS), dictaminar en el nuevo estatuto aprobado el 24 de mayo de 1971, según el cual el Consejo Superior Universitario estará compuesto de tres profesores y tres estudiantes, estos últimos con "derecho a veto". Lo propio sucedería en la UMSA.

49 Del "*Documento Político del XIX Congreso Nacional Universitario*" (Sucre 3-8 de noviembre de 1970 (Ramos , *op. cit.:* 296).

50 Suprema comprobación que no se trababa de palabras al viento fue que la mayoría de la dirección universitaria electa en el XVIII Congreso Nacional Universitario (octubre de 1968) se enrolaron en la guerrilla de Teoponte (julio de 1970), donde la mayoría murió.

51 Sobre este periodo consultar Strengers, 1991.

52 Refiere a cómo la CUB era requerida por los sindicatos campesinos del altiplano paceño para que les administraran posesión. La universidad reemplaza en esta función al "Estado del 52".

Las resoluciones debían tomarse por unanimidad; esto es dentro un clima de negociación y conflicto (UAJMS, 1971). Por otra parte, como detallaremos en el próximo capítulo, en el mismo lapso la ciudadanía universitaria se extendería al estamento estudiantil, introduciendo el voto universal en reemplazo de los claustros. La modalidad se ejerció por primera vez en la universidad tarijeña, le siguieron la UMSA y el resto de universidades, como en Oruro (UTO).[54] Incluso en 1971 las posibilidades de una revolución social tomando como eje a las universidades había llegado a su máxima expresión, creándose en algunas casas de estudio un cogobierno al más alto nivel, donde hasta el rector compartía labores como sólo un compañero más (UAJMS, 1971).

Esta circunstancia serviría también para mostrar que la estructura interna de la universidad había cambiado radicalmente de la mano de los hijos del 52 que son los revolucionarios de los setenta, en una institución académica que se ha modificado socialmente y se ha complejizado disciplinariamente.

Como resultado, la cultura universitaria vio establecer una situación en la cual, de allí en adelante, *ya no existirá la distancia previa entre alumno y catedrático.* Allí, como dijimos de 1955, nació *otra universidad* que ofrecía una morfología organizacional acorde a los tiempos revolucionarios: los estudiantes y docentes *debían* alinearse por comunidad de aspiraciones e ideología, y en ese "sector común" eran todos "compañeros universitarios". El estudio del marxismo alineaba a todos los que habían decidido revolucionar no sólo la universidad sino el país. Evidentemente, un estudiante que supiera más doc- trina marxista que su profesor era, en términos políticos, el que finalmente importaba, más que su profesor.

Que lo político fuera imponiéndose sobre lo académico en la cultura institucional era el resultado visible de este proceso. Ello hace comprender, en perspectiva, la "reacción" autoritaria que sobrevendría después. Casi todos los textos universitarios de esa época muestran

---

53 Para una interpretación de estos sucesos, aunque sesgada, ver: Lora, 1980.

54 Entrevista a un ex dirigente de la UTO durante los setenta.

la nueva relación alumno = docente, y definitivamente Universidad = Revolución >contra< Estado. Conviene recordar, de manera complementaria, que paralelamente en Europa y en Estados Unidos también había rebeliones universitarias, con enfoques diferenciados pero integrados en una dirección oscilante entre el marxismo y el neoanarquismo, implicando además una crítica cultural a todo el "sistema" del capitalismo vigente entonces.[55]

IV. Universidad-Estado. Un nuevo discurso

Cuando Hugo Banzer tomó el poder en agosto de 1971 cambió por primera vez la dirección del discurso estatal sobre la educación superior. La universidad, ya controlada, genera discursos; pero, claro, el discurso del Estado *dentro* de la universidad y no a la inversa. Un ejemplo claro, en l972, es "Objetivos de la Reforma Universitaria" de Jorge Soria Galvarro (1972), quien fue Presidente de la "Comisión de Planificación Económica Nacional de Reforma Universitaria", y por entonces Vicerector de la Universidad Boliviana Mayor de San Simón. Allí se plantean metas, objetivos, estrategias para una "nueva" universidad. El tono es totalmente académico, sin la más mínima alusión política. Lo distingue, sin embargo, de un puro academicismo, un párrafo final en el apartado "Funciones y roles de la Universidad Boliviana" en el que se enfatiza (en negrita en el original):

> A la Universidad no le corresponde intervenir en la vida nacional como corporación políticamente definida, no[*] adoptar posiciones militantes a favor de ideologías determinadas o intervenir como Universidad en la lucha partidista.

Aclara además el rol específico de actividades docentes y de investigación, que ya muestra en el resto del documento. Hoy en día nadie pondría mayor objeción en muchos de los puntos de ese documento incluida su aclaración de lo que no debe hacer la universidad. Pero en 1972 ese párrafo es equivalente a un revólver con el que se dispara después de una amenaza, para que no queden dudas. Eran épocas de represión y el Vicerector también debía en algún lugar mostrar su postura política, para que no pareciera que no tenía ninguna o

---

55 Véase la crítica de autores como J. P. Sartre, H. Marcuse, W. Reich y otros.

que no estaba plenamente identificado con el momento político. Nada mejor entonces que decirle a la universidad, en la universidad misma pero desde el Estado, lo que no puede hacer: tener posturas políticas contrarias al Estado.

El ascenso al poder de Banzer en agosto de 1971 marcó una etapa decisiva en el enfrentamiento universidad-Estado. Tal vez como nunca antes la universidad sufrió una verdadera guerra desde el Estado, que utilizó todas las fuerzas disponibles para casi literalmente deshacer la estructura universitaria vigente. Como es lógico, el gobierno impuso el cierre de la universidad para reestructurarla. Cuando volvió a abrirse, apareció un nuevo personaje colectivo: el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), que en el vocabulario cotidiano pasa a pronunciarse como "el cenes".

El discurso universitario que puede analizarse en esta época es diferente de lo que se encuentra hasta ese momento, puesto que por una parte el discurso anterior está negado por la represión, y por otra parte la universidad emergente, reestructurada o, más bien, en proceso de reestructuración, no tiene un discurso que pueda reemplazar al anterior. En 1978, cuando ya se está por iniciar un nuevo proceso democrático, el CNES aún continúa vigente, y su síntesis, en la publicación sobre Memorias y Documentos (UB-CNES, 1978), sugiere no sólo una defensa del sistema que suponía el CNES desde el punto de vista político, sino especialmente desde el punto de vista académico.

Efectivamente, el discurso de esos años, como lo muestran los documentos, tiene un semblante de tecnicismo y eficiencia que, si bien no oculta lo que históricamente supone (la represión para la imposición de tal discurso), avala una real preocupación por los aspectos académicos que antes parecían no estar del todo presentes en la intención o preocupación de los dirigentes universitarios, o si lo estaban, quedaban reabsorbidos en un discurso de carácter ideológico-político que no lograba explicar o dar cuenta de cómo se lograrían la eficiencia, eficacia y calidad prometidas en cada ocasión en que se encaraba un momento importante para la universidad en general.

* Creemos que debería decir: "ni", pero lo transcribimos textualmente.

La primera de las defensas en uno de los documentos finales, que es el discurso del Dr. Jorge Escobari Cusicanqui como presidente del CNES en la V Conferencia Ordinaria del CONUB, apunta justamente a la existencia misma del CNES y su importancia:

> Los que por ejemplo niegan aquella eficacia al CNES, revelan ignorar los antecedentes que han motivado en nuestro país y en América Latina la creación de Asociaciones y Consejos Nacionales de Universidades e Institutos de Educación Superior en el Continente.

Después de mencionar una reunión en Buenos Aires donde se tratan estos temas, dice:

> ...fueron señalados sintéticamente los siguientes cuatro fundamentos para la existencia de entidades similares al CNES:
>
> 1. La conveniencia de establecer posibilidades de comunicación entre las instituciones, a través de un organismo que las agrupe.
>
> 2. La necesidad de recibir en las instituciones apoyo técnico, en relación con las actividades que tienen a su cargo;
>
> 3. La posibilidad de planeación y proyección en el ámbito regional y nacional, de las funciones encomendadas a las instituciones; y
>
> 4. La representación de cada una de las instituciones y del conjunto del sistema, ante el Estado y otros organismos nacionales y extranjeros (*idem.*).

Estos fundamentos que se señalan de manera explícita y con los cuales parece haber un acuerdo internacional muestran, según el autor del discurso, la pertinencia del organismo nacional, y de ahí en adelante resalta su eficacia a través de una puntualización de los logros obtenidos durante los años de vigencia de ese organismo.

Estos logros están mejor detallados en el Resumen de Antecedentes, en el que, entre muchos otros detalles se pueden recoger los siguientes:

1. Calendario único para el desarrollo normativo de la actividad académica dentro del sentido nacional y no parcial de la Universidad Boliviana.
2. Uniformidad en los pensa, planes de estudio y de programas de enseñanza para todo el sistema.

....

9. Régimen docente, en el que está reconocida la libertad de cátedra. Los derechos, deberes y obligaciones del personal docente ordinario... [...] se ha establecido mediante un amplio reglamento de la docencia universitaria.
10. Exámenes de competencia de los docentes, se ha hecho necesario como norma universal de selección sino para superar la grave falla inicial de improvisación docente (*idem.)*.

En estos puntos, como se puede apreciar, funciona la lógica de la uniformización, que es una anticipación de uno de los conceptos que Alvin Toffler definiría como característicos de lo que él llama la "Segunda Ola", la de la industria.

Efectivamente, el modelo de eficiencia que el CNES juzgaba adecuado consistía en la centralización y uniformidad de normas para todas las universidades del país. A la vez que hay razones de peso para considerar que era evidente la preocupación académica, no se puede escapar al análisis que el objetivo final era dominar la universidad como un organismo unitario, fácil de manejar desde un control centralizado desde el que se den las órdenes pertinentes y al que lleguen todas las informaciones relativas al sistema para que el sistema pueda regularse. Es algo así como una combinación de cibernética y represión. Sin embargo, se habla de *autonomía* y de libertad de cátedra en varios de los párrafos de los documentos. Claro, una *autonomía* "bien entendida", o como también lo expresa el Resumen, "un nuevo contenido menos subjetivo y emocional a la *autonomía* universitaria".

Es un poco difícil entender en una recopilación de documentos que justifican lo acontecido durante la época de represión, una mención de *autonomía* y libertad de cátedra, como si realmente jamás hubiera sucedido nada al respecto. No se entiende bien por qué para restituir la *autonomía* y la libertad de cátedra habría sido necesario ametrallar las universidades, como tampoco se entiende que durante todo ese tiempo hubiera habido *autonomía*, y al mismo tiempo, en los mismos documentos se acepte que ha habido una época de falta de libertades ciudadanas. Esta publicación es muy rica en estas oscilaciones, ya que está fechada en 1978, y como es lógico, al tratarse de una etapa de transición se llevan bien la justificación de lo hecho y las defensas ante lo porvenir.

En el fondo se trataba también, quién lo duda, de una recopilación de documentos donde se buscaba demostrar que los que estuvieron al frente de semejantes reformas no lo hicieron con mala intención, salvándose así de posibles castigos ya en una inminente apertura democrática. Eso explica también que el discurso sea por lo general bastante técnico, es decir, bastante neutro respecto de afirmaciones políticas, no sólo porque ése era el estilo de la política vigente entonces, donde se suponía que la universidad no debe mezclarse con lo político, sino porque el discurso neutro permite al mismo tiempo no comprometerse y no dejar huellas de una posición de la que pueda arrepentirse el que la sostuvo.

Es evidente también que la universidad, como realidad social, no puede presentar variaciones ni novedades respecto de los problemas principales que afronta; por ello algunos de los tópicos nos parecen hoy actuales como lo fueron para los actores de la década de los setenta. Allí estaban los exámenes de ingreso, los cursos de orientación para bachilleres, la creación de carreras técnicas, ayuda social al estudiante, reglamentos de docencia, de seguridad social, de bibliotecas, de administración académica (*kardex*), entre muchos otros tópicos que atestiguan que la estructura universitaria tiene también un tiempo propio, o más bien una especie de eternidad (entendida como fuera del tiempo), en la cual los actores cambian, sobreviven o vuelven; pero repitiendo cíclicamente los mismos problemas y prometiéndose unos a otros las mismas cosas que ya fueron prometidas.

Los efectos de inercia, resistencia al cambio, mitos intocables, se mantienen intactos en la estructura universitaria cualesquiera sea la época. Los defensores del régimen de los setenta se quejan de ello. Dice el Resumen de Antecedentes:

> Todo proceso de verdadera transformación de estructuras conlleva grandes dificultades. La transformación y modernización de la Universidad Boliviana enfrentó estas dificultades, además de una gran incomprensión. La Reforma se puso en marcha sin una adecuada cobertura económica, con el lastre financiero de 9 millones de dólares y de otras deficiencias la nueva Reforma ha tenido logros positivos. Pudo haber logrado más sin las obstaculizaciones constantes, los desórdenes, la indisciplina y la resistencia al cambio que muchas veces encabezaron sus mismos partidarios.[56]

Hay que notar en la última oración la alusión a "sus mismos partidarios", lo que hace concluir que no todo se refiere a los actores políticos de antes del 71 sino a los mismos que lideraron la reforma que suponía la creación del CNES. Dicho de otra manera, los fenómenos de inercia o de resistencia al cambio no tienen que ver con las ideologías o posiciones políticas sino con la naturaleza específica de los integrantes de la universidad o, mejor apuntado aún, de la estructura misma de la dinámica universitaria.

Es necesario también advertir que en 1970 hubo un Congreso Nacional de Universidades (el tercero después de once años) que ya trató muchos de los tópicos comunes que vuelve a tratar la Reforma del CNES. Se habla en el documento de este Congreso de la formación de una Asociación de Universidades Bolivianas, reconociendo que era necesario superar la desconexión entre las diversas casas de estudio en cada región, y la necesidad de articular el sistema de enseñanza para que los jóvenes puedan pasar de una universidad a otra dentro del país sin problemas. Se habla también de los bachilleres y la necesidad de pensar en un examen de ingreso. Por ejemplo, en el discurso de bienvenida al congreso pronunciado por el Dr. Carlos Terrazas, Rector de la Universidad Mayor de San Andrés y presidente del Congreso, al mencionar el problema de los bachilleres dice:

> Los padres de familia piensan, y piensan mal, que sus hijos bachilleres deben ingresar de cualquier manera a la Universidad y muchas veces sin haberse preocupado por la calidad de la enseñanza que les impartían en el ciclo medio.

Pero el tono general del discurso, que insistía en el tema de la *autonomía* y su defensa, infaltable por aquellos días, era diferente en cuanto demandaba en lo declamatorio, en el convocar a los aspectos emotivos de los que escuchan. Respecto de los exámenes de ingreso no dice nada concreto, sino que sugiere que debe ser pensado en forma serena. Respecto de lo que es la preocupación central dice:

> Defender la Autonomía universitaria. He ahí un mandato de carácter prioritario e inexcusable. La Autonomía, además de ser una conquista de las clases estudiosas, es el instrumento para hacer prevalecer sus derechos incuestio-

---

[56] Este concepto ha sido introducido por Alvin Toffler, ensayista famoso por sus temas de prospectiva.

> nables. Sólo ciertos regímenes que necesitan la destrucción de la Autonomía para afirmar otro género de sistemas en el ambiente político, no pueden encontrar en ese enunciado un motivo justificable (UB- CNES, *op. cit.)*.

El autor del texto, como es lógico en una alocución al público, buscaba convencer al mismo con expresiones de carácter emotivo. Los signos de admiración no están por demás en el texto, son una expresión de una acentuación del énfasis que el locutor pone en lugar de alguna demostración lógica o científica. Se trata de un discurso de carácter emocional, que busca más impactar que demostrar. Independientemente de que se pueda justificar el contenido del texto por la circunstancia histórica (efectivamente más adelante el texto alerta sobre la posible represión que podría sobrevenir y que en realidad ocurrió) lo que se advierte es que el tono es el mismo que se usaba en todos los textos de esa época. Si bien no damos todo el texto, la confrontación del mismo hará ver que en su mayor parte hay referencias, como las que se han visto, a aspectos de macro o micropolítica, en un alarde retórico, pero muy poco acerca de los problemas prácticos, específicos, concretos de la vida académica.

El referente principal es la defensa de la dignidad de la institución, y a partir de allí se juzga todo en ángulo recto: lo que está fuera del ángulo está fuera de discusión.

Más bien el discurso está regido por una moral institucional con visos de terrorismo lingüístico: la palabra autonomía sólo puede ser utilizada en el texto que habla sobre lucha, enfrentamiento, defensa, morir por la patria y la autonomía. Queremos decir que la autonomía, en ése y en la mayoría de los discursos de la época, no aparece unida a una autocrítica, o a una mostración de la capacidad científica y tecnológica lograda a su amparo, etc. Esto es lo que el discurso de la época CNES quería superar, y por ello los documentos que presentamos al principio tienen una categoría de mayor academicismo con la inevitable faz de neutralidad que eso implica.

Esto tampoco puede inducir a suponer que el discurso de la época cenecista pueda no pecar de un ángulo de visión también político, privilegiando determinada línea ideológica. Es obvio que también lo tenía. Se puede advertir, entre otros textos en la "Exposición de motivos" que precede al Decreto-ley de la Universidad Boliviana bajo el

nuevo régimen. Ese texto curiosamente, defiende una ideología liberal, contraria tanto al totalitarismo como al extremo individualismo. No llega a expresarse como corporativismo, pues defiende cierta libertad institucional, dentro de la cual se ubica a las universidades. Justamente buena parte del texto apunta a que se comprenda que la universidad tiene derecho a su autonomía, pero una autonomía entendida en el ejercicio de la libertad institucional, de cualquier institución, como mediadora entre el Estado y el individuo.

En la práctica se traslucía sin embargo un intento de corporativismo, desde el momento en que cualquier institución tiene libertad, aunque, condicionada a los fines del Estado que es el gobierno de ese momento histórico, un gobierno de fuerza que actúa de manera vertical, que no confía en el juego democrático hasta que no se hayan liquidado por la fuerza todos los restos de pensamiento "subversivo". Conviene destacar, sin embargo, algún párrafo que define un nuevo concepto de universidad emergente:

> Aunque la Universidad sea un claustrum dedicado al aprendizaje de los más altos saberes —especulativos y prácticos— no por ello puede desentenderse de los problemas políticos y sociales de la colectividad. La visión de este importantísimo aspecto de la vida universitaria ha sido oscurecida la más de las veces por el lugar común y el mito. En rigor, la universidad no puede convertirse en mera prolongación de las actividades políticas suscitadas fuera de ella: No puede conformarse con la imitación servil de lo que propiamente corresponde a los partidos y agrupaciones sindicales. El modo de expresión específico de la labor académica es la creación original, no el plagio. Se insiste con frecuencia en la actitud crítica que la universidad debe asumir ante las necesidades colectivas. Pero no puede desconocerse que, previamente, le corresponde enjuiciarse críticamente a ella misma y ver si en muchos aspectos su misión no ha sido distorsionada precisamente por haberse prestado a una mera actitud pasiva, sin adoptar la postura reflexiva que le es propia al recibir los ecos del ambiente exterior (UMSS, 1981).

En esta exposición de motivos se atacaba también entre otras cosas al cogobierno paritario. Lo que es interesante en estos textos que se encuentran desde la universidad es que, al mismo tiempo, son textos del Estado, ya que el Estado, al ser totalitario aunque lo niegue en los discursos, es el que se hace cargo de todas las instituciones, incluyendo especialmente a aquellas que, como la universidad, ponen en riesgo, con la autonomía, la unidad discursiva que el Estado ahora

sí pretende ejercer. No puede haber dualidad de discursos, el Estado no puede implantar una represión al socialismo y al mismo tiempo permitir un discurso de tipo socialista en la universidad. Para esto no es suficiente cerrar esta institución, sino que hay que reabrirla y meterse en ella, dictándole el discurso que se quiere que asuma.

Por lo tanto un hecho crucial de los setenta, la época de Banzer y del CNES, tiende a fundir en un solo tono discursivo al Estado y la universidad, no sólo porque en los hechos existe un gobierno totalitario sino porque las personas que se hacen cargo de la universidad al amparo de este Estado tienen una idea fija: hacer avanzar a la universidad en el sentido de una eficacia de tipo apolítica, como en universidades de EE.UU. y como en las de Europa una vez pasada la euforia de mayo del 68, o justamente por eso.

Pero ese discurso cenecista de los setenta fue, sin duda, más técnico y más académico que el discurso acostumbrado, con otra idea de universidad, evidentemente más conservadora en lo político por la época a la que responde; pero más moderna en su concepción de eficacia y eficiencia, aunque no se usaran demasiado frecuentemente en el vocabulario estas palabras, por lo menos en el sentido que tienen hoy.

V. Democracia y *modus vivendi*

Cuando se hubo superado el régimen de Banzer y el CNES, la universidad volvió al impulso inicial tratando de restablecer las luchas universitarias en el sentido de una fuerte doctrina de izquierda. Como consecuencia, nuevamente hubo intervenciones. La más cruel, por el ambiente de terrorismo de Estado en que se desenvolvió fue la de García Meza. Pero entonces no fue lo mismo. No parecería que los que se hicieron cargo esta vez estuvieran convencidos de que había una nueva universidad en puerta, de que hubiera algo que reformular con un sentido de novedad o de nuevo impulso a un concepto realmente nuevo de la vida universitaria. Por el contrario, parece que nadie se la creía, en el sentido en que se tomaron medidas drásticas pero todo se resolvió en cuestiones administrativas y no de fondo. Ya se sabía

cuál era la lucha ideológica anterior así que no había nada que discutir; pero tampoco nada nuevo que agregar, no habían nuevas fundamentaciones a una ley como en el caso de los motivos a la Ley del CNES.

De todas maneras, más allá de las idas y venidas en las luchas políticas, lo que va a quedar claro, aún después de que la universidad retomara su autonomía y el país la democracia bajo el gobierno de Hernán Siles Suazo (1982-1985), es que la universidad no puede continuar bajo una situación de dependencia continua frente al Estado. Esto, que no es muy consciente en todos los estamentos (incluso hasta el día de hoy) era consciente en algunos de los nuevos líderes. Por otra parte, ya hacia finales de los años setenta, los mismos personeros del CEUB admitieron falencias, y a donde más se apuntaba era hacia la investigación. Por ejemplo, Juan Carlos Navajas, docente de la universidad tarijeña, con la imagen presente de la universidad humboldtiana, en varios textos trata de llamar la atención hacia este tema que no es de los más desarrollados aún hoy. "Una Universidad sin investigación no puede llamarse Universidad", decía ya en 1978 (Navajas, 1978).

También aclaraba Navajas que no puede haber investigación por ella misma ya que es un "lujo" que no pueden darse las universidades bolivianas. Sin embargo, el discurso sobre investigación, de perfil humboldtiano, es uno de los puntos que se retomó después, en los ochenta, aun habiendo superado la etapa de las intervenciones. En la "Primera Reunión Académica Nacional", en 1985, se retomó explícitamente el problema de la investigación, dedicándosele un capítulo de especial importancia: "Hacia una política universitaria de investigación". En la mirada universitaria, en la recreación de su imagen, la investigación, la creación de conocimiento, es el rasgo medular que la distingue del resto del sistema educativo.

Se analizan allí las principales deficiencias en cuanto al avance de la investigación en las universidades y se proponen nuevas políticas al caso. Se insiste, como es lógico, en que la investigación debe ir asociada a la extensión, que debe tener sentido de acuerdo a la realidad nacional e incluso latinoamericana.

Es obvio que si la universidad, a partir de esos postulados hiciera lo que dice en ese documento que se debe hacer, a saber: adecuar

todo el aparato académico hacia esa función primordial, hablaríamos ya de una universidad que se desenvuelve a partir de entonces en un discurso de carácter eminentemente técnico-científico, sin que ello implique renunciar a los aspectos políticos e ideológicos que atraviesan la cultura y discurso universitario en su conjunto.

Los estudiantes izquierdistas, la parte más activa de la resistencia al "modelo cenecista", supieron desenvolverse como guardianes de la memoria universitaria, pero no de aquella que estaba presente en los primeros momentos de vida autonomista, sino de aquella que se plasma a fines de los sesenta e inicios de los setenta. La reconstrucción posautoritaria se hizo lógicamente bajo los moldes y cánones calcados del ideario estudiantil de la misma década, consolidándolos como un espejo en el cual la universidad se mira en las dos décadas posteriores.

Por otra parte, el hecho de que este retorno fuese posible por la presión sirve para consolidar en la cultura institucional la leyenda de una universidad invensible y la adhesión y participación en la defensa a estos "sagrados" valores, un verdadero rito de pasaje para acceder a la cúpula directriz universitaria.

Quizá ningún otro evento universitario expresó mejor este ánimo y esta confianza en la propia fuerza y capacidad de desplegar una "pedagogía para los oprimidos" que el VI Congreso de Universidades. En el país, todo el espectro de la izquierda —segura de tomar "el cielo por asalto"— debate las alternativas y características de un gobierno popular. Reunido en la sureña Tarija del 25 de junio al 3 de julio de 1984, el ambiente político nacional obligaba a autoridades, docentes y universitarios a realizar un balance crítico de casi siglo y medio de existencia autónoma y a una definición de su misión más acorde con el momento político y con la morfología organizacional gestada en los setenta.

En el cónclave, la universidad se identificó, como reza el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, con los "intereses coyunturales e históricos de la clase trabajadora" (Rúa Bejarano, 1985: 284), organizó su identidad y misión en torno a valores tales como la autonomía, la igualdad y la participación, que calaba perfectamente el ideario de universidad "Nacional, Científica, Popular y Antiimperialista".

El Congreso aprobó, por otra parte, el Nuevo Modelo Académico (NMA), que confería más poder a los estudiantes y abría las aulas a los sectores populares. Su significado era que los vínculos con el pueblo ya no serán simplemente políticos sino también educativos. La universidad no buscaba validar su misión frente a las fuerzas del desarrollo concordando con ellas, como había propuesto en los sesenta. Su pertinencia por consiguiente estribaba en "superar el estrecho límite de un mercado de trabajo impuesto por las clases dominantes"; esto es un acerto muy importante porque configura toda una cultura, no sólo ajena al entorno privado y productivo, sino, podríamos decir, opuesta.

La conclusión del enunciado resultaba casi obvia para guiar las prácticas culturales institucionales: el mundo puede cambiar, la economía y los mercados trastocarse brutalmente; pero la universidad no está obligada a someterse a sus leyes, sino a mirarse en su propio espejo y asumir los dictámenes de su conciencia crítica. En otras palabras, asumir su organización como una institución cerrada y autorreferida. Esta imagen ya estaba presente en los primeros pasos universitarios, cuando en los treinta se estructuró un modelo de gobierno cerrado y de cara a la propia comunidad universitaria.

Si bien el NMA nunca se implementó, salvo por poco tiempo y en escala reducida en la UAGRM, constituye un intento de dotar una cara pedagógica funcional al modelo político organizacional. Ambos constituyen la epítome del discurso universitario, de su cultura institucional y de las posibilidades de reformar la educación superior en el marco de la letra y el espíritu de los proyectos gestados entre 1928 y 1971.

Más allá, sólo cabrá el descenso, particularmente cuando ese entorno al cual la cultura universitaria pretendía ignorar conscientemente, se modifique de una manera abismal.

Los noventa, crisis y legitimidad

Como es suficientemente conocido, hacia fines de la década de los ochenta, caerá internacionalmente el discurso de la izquierda con el derrumbe de lo que significó la Unión Soviética para el apoyo de

ese discurso. Por otra parte, en el país, un pragmatismo político de consecuencias aún insospechadas se abrió campo para hacer que se produzcan acercamientos antes impensables (Banzer-Paz Zamora), y se sume la emergencia de una nueva burguesía nacional que, bajo la égida del MNR, con nuevas leyes y reformas estructurales constituyen al Estado como referente, a la par que hace desaparecer la hegemonía política del sindicalismo minero, y de allí en adelante de casi toda la Central Obrera Boliviana.

La democratización generó, por otra parte, otros actores y otras sensibilidades, diferentes de las que prevalecían mientras la escena política resultaba ocupada por actores gremiales y corporativos. Paralelamente, el país vivía una explosión del sistema universitario privado, tanto por el crecimiento de las matrículas en las universidades ya existentes, como por el número de nuevas instituciones abiertas, complejizando el espacio educativo superior (Rodríguez Ostria, 1995b).

En suma, en los noventa va a estructurarse un contexto desde todos los ángulos, diferente al que prevalecía cuando se configuró el discurso y la cultura universitaria contestarias, bajista y de-mocratizante.

Nuestra hipótesis central es que en este discurrir la universidad autónoma ha perdido su *centralizada legitimidad* que adquirió a pulso desde 1931. En primer lugar, ya no es un actor medular dentro de la democracia ni mediadora entre la sociedad civil y el sistema político; los partidos, aun con sus perversiones, cumplen mejor este rol. En segundo lugar, ha perdido en manos de las instituciones privadas el monopolio de la producción de certificados profesionales y del reclutamiento de las clases medias que alimentaron su imaginario reformista. En tercer lugar, debe enfrentar nuevas demandas y expectativas de un conjunto heterogéneo de actores, entre ellos el Estado, lo que resalta las debilidades de sus estructuras tradicionales.[57]

Como no podía ser de otro modo, este nuevo contexto influyó reactivamente en las universidades que, como analizaremos con mayor detalle en los capítulos posteriores, han ido abandonando poco a poco los discursos de rebeldía, de revolución, de revuelta, propios de la cultura institucional de los setenta. Los focos aislados que aún creen perseguir consignas de ultraizquierda son desoídos por las nuevas generaciones de alumnos y, por supuesto, por los mismos docentes

que adoptan posturas fuertemente individualistas a la hora de poner en el lugar de las cosas importantes su inserción en la universidad.

Tomemos un ejemplo que podría multiplicarse al infinito. Una “carta docente” de l987 de la UMSS, informa a sus miembros acerca de cuestiones relativas al sueldo de los docentes, y al seguro universitario. No hay ni una línea acerca de actividades conducentes a un mejor futuro de la universidad como institución[58]. Podrá decirse que esto es lógico y rutinario en informaciones de carácter gremial, pero no es poco advertir que a finales de la década de los ochenta ya no se generan discursos revolucionarios ni siquiera ligados a los gremios.

Es a partir de esta época, a finales de los ochenta, que el discurso universitario comenzó gradualmente a hacerse simplemente retórico, pero ya no en el sentido de cosas que hay que hacer, sino en el sentido de lo que no se sabe cómo hacer. Es de a poco que se va internalizando la idea de eficiencia y sus secuelas de evaluación y acreditación, que indagaremos con detenimiento en los capítulos posteriores. Es el discurso del Estado, desde los procesos de liberalización del mercado en adelante el que da el toque final a esta situación. La universidad no genera ningún tipo de discurso nuevo, a no ser, ya en los noventa, una progresiva adecuación a los requerimientos del discurso de eficacia y eficiencia. Esto se puede apreciar en el capítulo referido al discurso evaluador, complementando con las entrevistas que sustentan esta investigación.

La universidad, al agotarse el discurso ideológico, se queda sin uno de los elementos clave que conformaban su particular e histórica idea de autonomía, a saber, *autonomía contra;* ahora ya no tiene contra qué ejercer ese concepto de *autonomía*. Ya no existe una lucha contra algo determinado. Ya se comienza a hablar, dentro de la universidad, de “globalización” aunque todavía no se comprenda muy bien el alcance de este concepto.

Pero, ¿cómo luchar contra la globalización? En todo caso, es a partir de los ochenta, a fines de la década, que la universidad comienza

57 Para una reflexión de este proceso en las universidades brasileñas ver: Santos, 1995.
58 UMSS-Federación Universitaria Docente, *Carta Docente,* UMSS, Cochabamba, 1987.

a mostrar las falencias de un discurso que ya no puede sostenerse en la retórica de la lucha, y debe reinsertarse en el discurso de la eficiencia, de la calidad de los procesos educativos. El Estado, a su vez, como estableceremos en el capítulo siguiente, no parece haber generado un discurso fuerte sobre el particular, simplemente se aplica a establecer leyes que de alguna manera cambian la realidad política y económica del país, y eso es suficiente para instar a todas las instituciones a que comiencen a adecuarse a los nuevos tiempos, a las nuevas realidades que se le imponen ya, muy desde afuera. Indiferencia, desconcierto, corrupción o la vuelta inútil (o su intento) a viejas fórmulas es lo que va a caracterizar esta etapa, que analizaremos con más detalle a continuación.

En la actual década, en relación con las situaciones precedentes, se produce un hecho singular, que consideraremos detalladamente en los próximos capítulos: no sólo la universidad se queda sin discurso, sino que también el Estado se queda sin discurso, admitiendo que algunas veces sí lo tuvo, como vimos especialmente en épocas de autoritarismo militar.

Esto se debe a que la llamada "globalización" hace que todos los Estados sean interdependientes. Hoy es más claro que nunca que, al estar todos los capitales globalizados, los problemas que se generen en cualquier país afectan al resto.

El capitalismo se ha mundializado por vez primera; pero esto no significa necesariamente una ventaja, pues sus desequilibrios pueden producir rebotes inesperados. Ya los países más fuertes que detentan poder económico han sugerido a los países más débiles que deben achicar sus Estados para tener menos deudas y darles más eficacia.

Así, resulta que los Estados ya no tienen poder absoluto, y los países tratan desesperadamente, ahora sí, de formar mercados comunes que los protejan del vendaval de la incertidumbre financiera, habida cuenta de un mundo que gira cada vez más en torno a la especulación y la información. Esto hace a los Estados muy vulnerables ante cualquier variabilidad de la psicología social. El temor por las pérdidas lanza una ola de especulación que puede comenzar por cualquier país

y terminar donde sea, y eso en cuestión de segundos. Si dijimos que la universidad pierde su discurso, vemos que el Estado también. Ya no hay un Estado que se haga fuerte luchando contra la "subversión". Habrá represión contra la población desesperada por falta de trabajo y posibilidades económicas, pero ya no tiene sentido luchar contra una ideología de límites imprecisos. El destino de la educación —se dice— ya no está regido por las ideologías revolucionarias sino por el Banco Mundial.

Por eso la universidad poco a poco se abre hacia el Estado. Ya no se trata ni siquiera de la sospechosa neutralidad de Ricardo Anaya en 1963 ("ni con el Gobierno ni contra el Gobierno") sino de una declaración por boca de un rector de larga tradición y en las luchas autonomistas y del CEUB que reclaman una decidida colaboración de la universidad y el Estado boliviano.

De ahí en adelante los contactos de la universidad con el Estado son y serán cada vez más frecuentes, y por lo tanto el discurso de la universidad o del Estado que declaren esta nueva relación será del carácter de la colaboración, el contrato, el apoyo mutuo, salpicado eso sí, para subrayar las contradicciones, de reclamos por la injerencia estatal, como en la "Ley de Reforma Educativa" de junio de 1994. Las respectivas debilidades de las instituciones en países pobres harán, inevitablemente, surgir puentes de acercamiento que se justificarán plenamente en la medida en que toda la población, incluyendo especialmente a la población universitaria, tome conciencia de que la supervivencia de las naciones como tales, hoy por hoy, pasa por una acomodación de lugares y apoyos entre los diferentes protagonistas, individuales o colectivos, del sostenimiento de cada nación. Y ya no se trata de "nacionalismos". Tal vez, apenas, de sobrevivencia.

Por otra parte hay que enunciar, sujeto a un análisis posterior, que a estas alturas los estudiantes ya no se sienten con los mismos ánimos de épocas más combativas. El problema parece plantearse como una reacomodación de los objetivos mismos de la lucha. Entre los documentos del XXV Congreso de Estudiantes Universitarios de 1993, que se refiere a la propuesta por una "Universidad consecuente, científica, diversa y democrática", se recoge algunas reflexiones como éstas:

> La Universidad no obedece a paradigmas del desarrollismo norteamericano ni del marxismo, no es de izquierda ni de derecha, no se parcela por regiones, es de todos...
>
> La izquierda no acepta la diversidad nacional, para ellos sólo hay explotados y explotadores, esa conducta nos redujo al papel de víctimas de los imperialistas, del gobierno, de la iglesia, de la tecnología, del liberalismo y hasta de la historia, sin tomar en cuenta que estas diferencias nos podían enriquecer.
>
> La crisis actual de la Universidad Boliviana, es en gran medida el resultado del radicalismo a ultranza, la Universidad se olvidó de sí misma por hacer política. La Universidad no puede ser receptora de desocupados, su primera función es el estudio y la excelencia académica.[59]

Es, con toda evidencia, un nuevo discurso el que se despliega desde el sector estudiantil, que insistirá en algunos tópicos comunes tales como la defensa de la *autonomía* y el cogobierno, el presupuesto, etc., pero estrenará un tono muy diferente en cuanto a que ya no se hará cargo del discurso de izquierda que, en los sesenta y setenta, pretendía cambiar no sólo las universidades sino el país entero. Si se pensara que este discurso desde los estudiantes obedece a alguna coyuntura efímera o muy circunstancial, hay que pensar que, de todas maneras, por algo está *ese discurso* ahí, por algo están *esos estudiantes ahí portadores de ese discurso específico* que desmitifica al discurso revolucionario y de izquierda, proponiendo una visión nueva (la diversidad) a partir de la propia realidad cultural y ya no la visión de alguna manera impuesta desde otros centros de influencia ideológica.

En rigor, no se trata, como demostraremos más adelante, solamente de una decepción de los estudiantes ante el fracaso de la izquierda boliviana, sino de la asunción de un nuevo rol que implica no sólo el asumir la función académica como primordial, sino, además, en términos de *excelencia académica*. Ello supone comenzar a admitir una nueva terminología, en el discurso de los estudiantes, más avanzada en el horizonte de las nuevas exigencias que la universidad deberá afrontar.

Las mismas expresiones se encuentran los asistentes al VIII Congreso de Universidades (mayo 1994-agosto 1995), para los cuales

---

59 *Documento político del XXV Congreso Nacional Universitario,* Oruro, mayo 1993. Ramos, 1997.

la institución pública de educación superior debe dejar de ser pura y simplemente contestataria; debe mejorar su calidad y debe adaptarse a la realidad, lo que en otros términos se denomina rendimiento y eficacia académica (Ramos, *ibid.:* 90).

No importa si a partir de aquí hay tropiezos y malentendidos, lo importante es ver que el nuevo discurso y la retórica incorporan conceptos y plantean otros nuevos de lo que se va a llamar el "Estado Evaluativo", y esto significa que una vez elaborados en la práctica discursiva, ya es difícil una vuelta hacia atrás, hacia discursos populistas o reformistas de costumbre.

En síntesis, con la década de los noventa se iniciaría, con toda certeza, una nueva imagen del rol de las universidades y, con ello, un nuevo discurso de la universidad, no sólo con respecto al Estado, sino con respecto a sí misma, en sus propios referentes de interpretación de sus fines, sus objetivos y su misión. A estos aspectos, con sus claroscuros, nos referiremos en adelante con mucho mayor detalle.

CAPÍTULO TRES

Poder y organización: ¿los límites de la modernización?

Una vez establecidos los rasgos fundamentales de la configuración universitaria, de su cultura y su discurso, estamos en condiciones de ver cómo se configuran los circuitos de poder/resistencia en las instituciones de educación superior. El poder, recordémoslo, actúa como elemento fundamental para estructurar las organizaciones.

El capítulo no pretende, sin embargo, analizar a profundidad tales redes, sino establecer sus características medulares para ver si éstas se han transformado —práctica y discursivamente— en el marco de las nuevas condiciones generadas por los cambios en los noventa, tantas veces aludidos.

Para ello será necesario precisar en primer término y con mayor detalle que el abordado en el capítulo precedente en qué consiste esa trama para luego examinar los discursos y agendas que se están gestando para su posible modificación. Veremos igualmente, sus resultados y las posibilidades efectivas de culminar esas transformaciones.

En el pasado reciente, las universidades proclamaban una vía propia doctrinalmente independiente para afrontar sus reformas, mientras que ahora han abierto sus opciones para introducir un discurso extraño a su cultura y de origen externo a su institución y su historia. Nos interesa al respecto destacar cómo las instituciones universitarias están recepcionando en su morfología organizacional los impactos, ya consignados en el capítulo anterior, de los cambios en su medio ambiente y el papel que al Estado boliviano le cabe en estas mutaciones.

Enfatizaremos al respecto en las características organizacionales

de la universidad autónoma, porque las posibilidades de adaptación/ resistencia de una política pública están en estrecha relación con las características culturales y la complejidad de la institución objeto de tales políticas. En otros términos, consideremos que el éxito o no de una política de educación superior no dependerá exclusivamente de los instrumentos que se use sino de la ingeniería institucional que despliegue para lograr acuerdos con instituciones cuya racionalidad organizacional le impide aceptar fácilmente los cambios impuestos o no consensuados.

I. Los espacios del poder

Las características organizacionales y culturales de la educación superior, que tienen que ver con su naturaleza, con su estructura intrínseca y con la manera en la que establece relaciones de interacción con los espacios externos, definen una trama de dos núcleos, compuestos a su vez de dos miradas y racionalidades no siempre convergentes:

Al respecto, el influyente José Joaquín Brunner indica:

> ...los problemas que podemos llamar 'políticos' de las universidades se han organizado en dos ejes, uno que mira hacia fuera en relación con el poder exterior (el poder real, de la Iglesia, del estado); otro que mira hacia adentro y tiene que ver con las relaciones de poder dentro de la institución, con las formas de participación de profesores y alumnos, y con las modalidades de organización y designación de autoridades (Brunner, 1989: 34).

Esto significa, metodológicamente hablando, que analizar el gobierno y el poder universitario, debe remitirnos a un modelo compuesto de dos caras o dimensiones distintas pero entrelazadas "como una unidad dialógica de fronteras borrosas, en las que se aprecia el principio de recursividad organizacional" (Ibarra, 1998: 233): una externa (estrategias gubernamentales) y una interna (estrategias institucionales). La primera se refiere principalmente al entramado y al conflictivo tejido entre las universidades y el Estado, mientras que la segunda comprende los mecanismos y formas de administración y gobierno con que se dota cada institución de educación superior.

Ambas se sustentan empero en una memoria y un discurso

institucional que aglutina su visión del mundo y del lugar que cada una quiere ocupar en relación a sí misma y a la otra; y que consolida valores, creencias, comportamientos, modos de organización del poder, sentimientos, compromisos e intereses particulares. Dinámica que posee una dimensión real y eficaz para organizar un campo simbólico que atraviesa y permea el proceso de toma de decisiones de los actores en relación y para la educación superior (Sampaio, 1998).

1.1. Autonomía y coordinación del sistema

Advertimos líneas arriba que la modalidad de coordinación de un sistema de educación superior hace referencia "al exterior" de las instituciones en particular y del sistema en su conjunto. Comprende, por tanto, a los actores que interactúan para definir su lugar como a los dispositivos que utilizan para fijarlo.

De acuerdo con Burton Clark, existirían cuatro modelos de coordinación-regulación, de acuerdo al rol y al peso que asumen tres actores y la dimensiones que interjuegan entre ellos: el Estado, la academia (oligarquía académica) y el mercado (Clark, 1995: 183-192).

Ellos serían:

a) ___*Europeo*. En este caso la autoridad universitaria está distribuida entre el gremio académico y una burocracia estatal, la que tiene fuertes roles regulatorios.

b) ___*Británico*. La autoridad se distribuye entre gremios académicos fuertes y una limitada influencia externa de administradores y patronatos.

c) *Norteamericano*. El control profesoral es más débil que en los casos anteriores y en contraparte los administradores y patronatos (*board of trustees)* tienen más influencia.

d) ___*Japonés*. En las universidades públicas existe un fuerte poder profesoral combinado con una fuerte injerencia externa estatal. No se presentan patronatos o administradores institucionales

como en Norteamérica.

Acotemos que en los últimos años la anterior realidad, por lo menos en lo que atañe a Europa, se ha venido modificando a medida que se transformaba la naturaleza del papel de los Estados y éstos abandonaban su control burocrático y lo sustituían por un rol evaluador "a distancia" *ex post*[1], lo cual no desmerece para nada la categorización de Clark.

¿Cómo encaja la situación boliviana en los modelos descritos por Clark?

Históricamente, de una manera más concreta, Bolivia ha conocido básicamente dos grandes modos de relacionamiento entre el Estado y la universidad: el napoleónico y el autónomo.

El sistema estatal de educación superior comenzó a estructurarse en Bolivia en los albores de la era republicana con la fundación de las Universidades de San Andrés (1830) y San Simón (1832). Al finalizar el siglo XIX la zaga formativa estatal continuó además de las instituciones anteriormente nombradas, organizando efímeramente la universidad de Santa Cruz en 1880, la de Tarija en 1886 y la de Potosí en 1892 (Tellería, 1997).

A través de ellas el Estado-nación en constitución buscaba arrancar de la Iglesia católica el control de la formación cultural y mental de la elites y procurarse la formación de los recursos humanos que necesitaba para fortalecer su débil administración.

La ruptura con la Iglesia católica no alcanzó empero niveles dramáticos y la laicización universitaria quedó como un tema pendiente hasta los aprestos reformistas de los años treinta de este siglo. La prueba es que las primeras universidades llevaban nombres de santos e incluso la Universidad de Santa Cruz de la Sierra pudo ser bautizada en los ochenta por el Obispo Juan José Baldivia como "Santo Tomás de Aquino".[2] Todavía en una fecha tardía como 1893, la uni-

1 Para un visión amplia y crítica de esta situación es muy útil consultar: Neave y Van Vught (comps.), 1994.

versidad orureña inició labores “bajo la protección de san Agustín”. (Tellería, op. cit.)

De todas maneras, el Estado afirmó su poder burocrático y se estructuró así un esquema de corte napoleónico en relación con la educación. Las universidades quedaron consecuentemente reguladas directamente por la administración central, que aprobaba programas, revisaba el currículum, designaba sus docentes y autoridades.

Este panorama, que dominó los cuerpos y las mentes durante todo el siglo XIX republicano, comenzó, como vimos en el anterior capítulo, a resquebrajarse en los años veinte.

La Reforma de l928-31, modificó este patrón de relacionamiento Estado/universidad. Se otorgó autonomía absoluta a las universidades (salvo la financiera) y se inauguró una nueva modalidad de coordinación entre un Estado en retirada y una comunidad docen- te-estudiantil consciente de poseer y generar poder para controlar la producción y certificación del conocimiento.

Desde allí, y como vimos, la posterior convivencia Estado-universidad no fue fácil, y se halló impregnada de inestabilidad y mutua desconfianza sobre todo de las universidades públicas, contribuyendo a generar un discurso *maximalista* de la autonomía que prescinde de toda capacidad regulatoria estatal (Instituto Ortega y Gasset, 1998: 102-104).

Ello dio pie a la presencia de un modelo, si no típicamente boliviano, por lo menos diferente de la experiencia continental y norteamericana descrita por Clark, y que se aproximaría más bien a una modalidad permisiva, similar a la que Rollin Kent llamaría de “patrocinio benigno sin intenciones directivas”, basada en la absoluta autodeterminación y endogamia de las instituciones públicas de educación superior.

Existe, al respecto, mucha coincidencia entre diversos autores

[2] San Simón, aunque por poco tiempo fue rebautizada, por ejemplo, como Universidad Autónoma Simón Bolívar.

en señalar que la matriz latinoamericana, el campo (arena) de producción de políticas, no se ajusta exactamente a ninguno de los anteriores modelos por los papeles y características distintas y roles definitorios que poseen aquí el Estado, el mercado y las comunidades académicas (Brunner (coord.), 1995: 20-21). Se mezclarían sin forma definida controles burocráticos y Estados débiles, mercados en construcción y fragmentadas comunidades académicas; pero, sobre todo, fuertes representaciones sindicales. Bolivia comparte estas premisas que nos permiten calificar a la relación Estado/universidad como de "inferencia esporádica" donde "no existe ni regulación efectiva ni un control estatal sistemático sobre la Educación Superior" (Instituto Ortega y Gasset, op. cit.).

Esta configuración particular generó un sistema donde el poder de coordinación quedó en manos de las propias universidades públicas y su comunidad docente-estudiantil, con la notoria ausencia del Estado, el mercado e incluso de coordinación académica entre las propias instituciones componentes del "sistema".

Es notorio al respecto que uno de los primeros problemas que afrontaron las universidades autónomas bolivianas resultó de la ausencia de otros vínculos que no fueran compartir una misma cultura y creencias. Como resultado, se produjo una superposición, duplicación de funciones y competencia por recursos escasos. En otros tér-minos, la autonomía se construyó también en una relación de competencia no sólo con el Estado sino con las otras universidades. Tal situación permitía que afloraran entre ellas disputas políticas, personalistas e incluso regionales, que sin embargo nunca llegaron a producir una quiebra definitiva ni tampoco redes de cooperación e integración académica.

Conviene establecer a esta altura que las primeras tentativas para conformar un órgano regulador y coordinador, que ya se hallaba claramente dispuesto en 1930 como un Consejo Supremo Universitario fracasaron reiteradamente y no fue hasta mayo de 1969 cuando se creó la "Asociación de Universidades Bolivianas" (AUB) como "órgano de coordinación, planeamiento y desarrollo". Posteriormente en el V Congreso de Universidades (Cochabamba, diciembre de 1978) se dará lugar al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB),

que accedió a un papel más simbólico que real.

Sin embargo, pese a sus diferencias de tamaño y tradición, las universidades han constituido un sistema que funciona más o menos al unísono, presentando un bloque cerrado donde los leves intentos de disidencia son rápidamente controlados. Esta situación nos autoriza a emplear la expresión de *sistema político* para designar al conjunto de instituciones públicas universitarias.

1.2. El presupuesto como vínculo

Ahora bien, mientras que el Estado boliviano, a veces a regañadientes, ha aceptado o tolerado la autonomía, no ha generado en cambio políticas (*policy*) de educación superior, salvo durante sus episódicas y resistidas irrupciones a la normalidad universitaria. En este contexto, el foco y único nexo permanente Estado-universidad brotó de la agenda económico-presupuestaria. Analizarla en detalle nos ayudará por tanto a establecer las continuidades y rupturas de las relaciones entre ambos actores.

Hasta 1956, cuando se produjo la estabilización monetaria más conocida como "Plan Eder", las universidades bolivianas habían vivido, mal que bien, merced a la participación porcentual en las recaudaciones tributarias e impuestos específicos. La reforma fiscal de aquel año centralizó, como advertimos oportunamente, algunos de estos impuestos específicos; a partir de entonces su dependencia de las asignaciones fiscales directas y negociadas se tornó mayor.

Mientras la universidad era pequeña y el Estado practicaba a fines de los sesenta una política desarrollista, fue posible pensar en financiarla benevolentemente con tasas crecientes. El "Proyecto Garret" de 1968 es la expresión más aguda de esta tendencia pa-trimonialista y benigna, pues planteaba la elevación gradual del porcentaje de 2,5% sobre la Renta Neta Disponible de la nación hasta el 5,0%. Contando con la recomendación del presidente René Barrientos para su aprobación y con el apoyo de todas las universidades, jamás se aprobó. Recién en 1970, el Presidente Alfredo Ovando Candia determinaría, vía el D.S. 09124, la elevación del porcentaje de participación de las universidades, del 2,5% sólo al 2,8% de la Renta Neta Disponible (Renta

Interna y Aduana Nacional) (Urquidi, 1974: 448-528).

Esta modalidad pervivió prácticamente intacta hasta 1992, cuando las universidades negociaban en conjunto y distribuían internamente sus recursos, pero desde ese año la relación, bajo la sombra protectora del sistema, se tornó bilateral entre cada universidad y el Ejecutivo, lo que ayudó a incrementar el sistema de presión regional e institucional en busca de "buenos resultados" (Urquiola, 1993), que no son otros, en la lógica universitaria, que más recursos económicos.

Se estimuló así un escenario que aún prevalece, caracterizado por la pugna por recaudar anualmente mayores recursos gubernamentales. Situación que adquiere un carácter típicamente "incremental".[3] La modalidad es muy simple: se define inicialmente un piso histórico y luego se negocian los porcentajes de incremento. El trato se cierra generalmente luego de presiones y cabildeos políticos. Negociación que corre sin que se introduzcan desde las universidades o el Ejecutivo —representado generalmente por el responsable de Economía o Hacienda y con una tradicional ausencia de los titulares del área educativa— criterios académicos relativos a la eficiencia, eficacia, pertinencia y *performance* de las universidades (Rodríguez, 1995). Omisión que libera además a los organismos de gobierno universitario de dar cuenta de su rendimiento y administración a otros entes que no sean sus propios estamentos cogobernantes; que son a su vez los mismos que deciden, ejecutan y viven sus planes y programas.

El desenlace y la metodología empleada alientan, a su turno, a producir administraciones ineficientes, escasamente afectas a establecer y aplicar reglas de gestión e incluso imposibilitadas de hacerlo dentro de sistemas de gobierno basados —como vimos— en coaliciones corporativas. Internamente, los recursos se asignan también por sistemas de presión o rutinas históricas, en las cuales en los últimos años han ganado generalmente los organismos docentes, en detrimento de otras funciones universitarias. En todo caso dejemos sentado, para comprender lo que vendrá luego, que financiamiento está íntimamente ligado a gestión y gobierno. En otros términos, la

---

3 Sobre sus consecuencias ver el documentado trabajo de José Joaquín Brunner, 1996: 106-170.

modalidad de asignación automática que prevalece en Bolivia es funcional *vis a vis* al modelo de gobierno desarrollado en las universidades públicas y a las prácticas culturales que lo acompañan, que detallaremos más adelante.

¿Cuánto, sin embargo, está cambiando está situación o, al menos, cuánto *amenaza* con cambiar?

Veremos a continuación los rasgos fundamentales de esta transformación inicialmente a nivel general, para luego analizar las especificidades del caso boliviano.

II. Políticas y Estado evaluador

Recogiendo las ideas de reconocidos investigadores[4] sobre el tema, es posible identificar varias etapas en la interacción Estado-universidad, que revelan distintos tipos de universidad configurados a partir de esa relación en América Latina.

Con algunas diferencias en cada país, se puede observar al menos tres momentos expansivos de la universidad latinoamericana, que tienen un fuerte impacto en dichas estructuras.

Un primer momento importante, en los cincuenta de este siglo se identifica con el inicio de la masificación de la universidad y el crecimiento del sector privado (lo que ocurrió en Bolivia recién en los ochenta y noventa). La democratización del acceso a la educación media, el crecimiento poblacional y la profesionalización se convirtieron en factores de ascenso social, por lo que creció la demanda por el ingreso a la universidad y se incrementó substancialmente la matrícula universitaria. Este período coincide con una política estatal proteccionista.

Ese primer momento expansivo rompió con el modelo tradicional de universidad pública unitaria. Se pasó de la universidad de élite a la universidad de masas, con la ampliación de la base institucional

---

4 Por ejemplo: Krotsch, 1995 y Brunner, 1990.

y se modificaron aspectos tales como los canales y la cobertura. El Estado jugaba un "rol benefactor" y la universidad se identificaba con los sectores sociales empobrecidos y la clase obrera.

El segundo momento expansivo —los setenta— ocurrió en condiciones político-sociales inestables, pues se inició el período de las dictaduras militares, que cambiaron las condiciones de la relación Estado-universidad. El Estado asumió en distintos países (Bolivia incluida) un "rol interventor" que le permitió —no sin sacrificios— a la universidad consolidar su función de representante y actor importante de la reconquista de la democracia.

Años más tarde (alrededor de 1980), con el retorno a las condiciones de democracia política y social, se generó un tercer período importante de transformación de la universidad, caracterizado por el descenso de la matrícula, reducción del financiamiento, ingreso por concurso, aplicación de aranceles, etc. Es notoria la presencia del control de grupos académicos; pero sin innovación.

Luego de restablecerse la relación benevolente con el Estado, aunque limitada de fondos por la crisis de la "década perdida", se comenzó a perfilar el nacimiento del Estado evaluador a la luz de discursos que apelan a una nueva racionalidad para la educación superior provenientes del espacio del mercado y de la empresa. Se transitaba, de esa manera, del Estado benefactor al Estado que pretende regular en función al mercado. Este giro se explica en gran manera como consecuencia de la política de ajuste estructural que empuja a los países latinoamericanos a insertarse en el juego del libre mercado, para lo que se desestatizan los servicios y empresas públicas.

Esas circunstancias van acompañadas de una mayor diversificación de los sistemas de educación superior, con un claro fortalecimiento del sector privado, la caída de la adjudicación de recursos a la educación superior pública y presiones de los organismos internacionales para una asignación más eficiente de los recursos económicos a las universidades públicas.

El Estado evaluador, en términos más concretos, despliega una estrategia que presenta generalmente dos arietes que se entremezclan: *evaluación y financiamiento*, mediante los cuales pretende indu-cir refor-

mas en las universidades, a las cuales se visualiza como ineficientes y con serias limitaciones para gestar y conducir su propia transformación (Betancur, 1996).

La reciente actitud implica un redefinición de espacios y roles, de la asignación de nuevas misiones y funciones para la educación superior, acordes a la concepción de la "sociedad del conocimiento" y la búsqueda de competitividad y la excelencia (Villaseñor, 1997: 19-47). La nueva gramática discursiva difunde la urgencia de establecer vínculos con el sector productivo, la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, la mayor eficiencia e incorporación a los procesos de integración regional y subregional (García Guadilla, 1995).

Los dispositivos estatales modifican innegablemente el papel tradicionalmente acaptado de la autonomía universitaria. Mientras el Estado despliega sistemas de vigilancia, las agendas de cambio se van tejiendo fuera de las universidades, desde la oferta y no desde la demanda.

En un retrato magnífico de este nuevo contexto, Daniel Schugurensky, profesor de la Universidad de Ontario, afirma, siguiendo a Max Weber, que las universidades están experimentado una transición generalmente obligada hacia un modelo *heterónomo*, que es aquella situación en la cual una institución tiene "su misión, agenda y resultados definidos en mayor proporción por controles externos, e imposiciones que por sus organismos internos".

Lo novedoso del asunto consiste en que los dispositivos llegan ahora hasta la playas internas y penetran en el campus donde las decisiones institucionales parecen depender más del "juicio de funcionarios universitarios que de la erudición de los académicos" (Schugurensky, 1998: 118-149).

Todas estas mutaciones se recepcionan en nombre de la calidad, frente a sistemas educativos que parecen —según distintos balances críticos— producir exactamente lo contrario.

Como resultado del nuevo contexto, la vinculación entre la autonomía de la institución y la de los individuos amenaza con romperse (Trapper, 1995). En la relación más concreta Estado-universidad se

advierten vínculos más sutiles —eventualmente no de confrontación directa— que van ejerciendo una acción reguladora en permanente negociación. Algunos de estos nexos giran alrededor de temas tales como la gestión del presupuesto universitario, la gratuidad de la enseñanza, la gestión administrativa, la evaluación de calidad, la acreditación y el impulso a la investigación científica.

Bolivia no es la excepción a la regla, aunque la coherencia y consistencia del discurso de la calidad sean mucho menos visibles que en otras latitudes. Pero aún así su sombra se magnifica porque, como advertimos anteriormente, encuentra a una universidad pública debilitada en su cultura contestataria y su rol político, de manera que se sumerge en un período de incertidumbre y pérdida de centralidad. Como demostraremos más adelante, ante la ausencia de un discurso propio, la universidad terminará asimilando elementos de los discursos y las culturas ligadas al mercado y el Estado.

De manera resumida puede argumentarse que las líneas directrices de las políticas desplegadas en Bolivia desde el Estado y las universidades, exitosas o no, se centran en el financiamiento y la evaluación.

En esta parte del capítulo nos adentraremos en el tópico del financiamiento y dejaremos la evaluación para el próximo. Nos interesa establecer si en este rubro se están produciendo cambios significativos que nos ilustren acerca de la naturaleza que puede estar tomando en Bolivia la relación Estado-universidad.

No olvidemos que, para el Estado, una de sus preocupaciones básicas se centra en el tema presupuestario, que pese a ser un tema espasmódico y conflictivo, es el único lazo que registra en su memoria como factor de relacionamiento con las universidades. La burocracia estatal ha aprendido a lo largo de los años a negociar con las universidades, a conservar registros y experiencias, números, cuentas y datos, sin que esto hubiera generado otro espacio cognitivo que el monetario y el contable.

III. Nuevo discurso presupuestario

En los noventa, los Estados en todo el orbe, viendo agotados sus

recursos y cuestionadas sus políticas redistributivas, buscaron reformas en el financiamiento y gestión de las universidades e instituciones de educación superior. Al modificarse las relaciones Estado-sociedad, al interior de cambios fundamentales en el relacionamiento Estado-política y Estado-economía (Garcés, 1999), por lo tanto, también se trastocaron las relaciones Estado-Universidad. Se fomentó la diversificación de las fuentes de financiamiento mientras que se venía a considerar la inversión en las universidades, vía subsidios, como un gasto y no precisamente como una inversión (Díaz Barriga *et al.*, 1997).

Eran reformas marcadamente homogéneas, al interior de una heterogeneidad económica, política, cultural e institucional que caracteriza a las diversas situaciones económico-sociales.

La crisis fiscal, por un lado, y la expansión y diversificación del sistema universitario, por otro, constituyeron el contexto que propiciaron modelos de financiamiento del sistema universitario con objetivos ya no redistributivos sino para mejorar el desempeño, la eficiencia, calidad y equidad. El financiamiento ya no se considera un derecho ni una obligación sino que va acompañado de responsabilidad y gestión estratégica que asegura su "buen uso". Se tiende, en con- secuencia, a abandonar los presupuestos negociados, resultados de cabildeos y presiones (Johnstone, 1998).

Dentro del abanico de políticas que están llevando a cabo los Estados, con el beneplácito de los organismos internacionales, para sustituir el modelo incremental, hallamos dispositivos para la recuperación de costos y diversificación de fuentes de financiamiento; ajustes en los sistemas financieros, administrativos y de gestión académica de universidades; mayor autonomía presupuestaria unida a modelos de distribución en base a indicadores de desempeño.[5] Una frase de consecuencias más largas que su enunciado: "aumentar la recuperación de costos y disminuir el porcentaje del gasto público total en la educación superior"[6] (BID, 1998).

Reformas que, manteniendo la autonomía académica, tienen

5 Cfr. Johnstone, 1998. También Delfino y Gertel eds., 1996.

como objetivo central el cubrir, con la matrícula y los ingresos por la venta de bienes y servicios, las actividades de la enseñanza superior.

Según el Banco Mundial, que lleva el liderazgo en estas prédicas, al ser inevitable e insustituible la educación superior universitaria pública, se hacen imprescindibles importantes reformas en el financiamiento de ésta para mejorar su calidad y eficiencia. Por otro lado, al interior de las universidades, se induce —como estableceremos más adelante— a cambios en su gestión financiera en un marco de restricciones y de diversificación de fuentes. Modificaciones que, a su turno, gestan un deterioro de la tradicional relación benevolen- te y las relaciones de poder entre la universidad y la fuente de fi-nanciamiento externa (Estado) por un lado, y al interior de aquella, entre el personal académico y el administrativo por otro (Bikas y Martin, s.f.: 820-829).

¿Se repetirán en Bolivia los mismos razonamientos estatales que circulan en otros países y los organismos internacionales? A continuación trataremos de reseñar las líneas maestras de la situación.

IV. Nuevas tendencias de financiamiento en Bolivia

El Estado boliviano, como analizaremos detalladamente en nuestro último capítulo, carece de un proyecto de reforma universitaria, o al menos del alguno por el que pudiera jugarse hasta la última carta. Él también calcula, suma réditos políticos y decide su instrumental de políticas en función de ellos y no de una abstracta, fría e inmanente filosofía burguesa y clasista como le atribuye la memoria universitaria.

Sin embargo, es claro que para los funcionarios estatales que resguardan el Tesoro General de la Nación (TGN) las cosas van llegando a su límite, y esperan no ser rebasados ni obligados a entregar las llaves a las universidades en protesta. Son conscientes de que la asignación presupuestaria al sistema universitario ha crecido en la década de los noventa más rápidamente que la matrícula estudiantil, de manera que los recursos públicos por estudiante también lo han hecho.

---

6 Los autores del mencionado documento son Claudio Mora y Daniel Levy.

Numéricamente, el financiamiento ha trepado en términos reales en el orden de un 9,3%, lo que es superior a la tasa de crecimiento de la matrícula, que es aproximadamente del 5% anualmente.

Las universidades públicas subsumen 110 millones de dólares, lo que equivale a más de un 10% de la recaudación fiscal, monto que muchos consideran excesivo y mal distribuido, pues desfavorece a la educación primaria y favorece a sectores medios pudientes. Tal parece que las generosas dádivas fiscales pueden estar a punto de agotarse, o al menos restringirse.

La mayor parte de los funcionarios y analistas convienen entonces que una reforma universitaria, si finalmente se produce, e incluso el mantenimiento de la situación actual deberá desarrollarse en el marco de severas restricciones fiscales.[7] Dicho de otra forma: si las universidades desean más dinero, harían mejor en mirar hacia otra parte y no al TGN. No existe empero un plan estatal que señale dónde se encuentra exactamente esa fuente de financiamiento y cuál sería el rol de las políticas públicas para llevar a las universidades a buen término hasta sus campos.

Ya a principios de los años noventa algunos consultores y analistas sugirieron cambiar la direccionalidad del financiamiento canalizando la mayor parte indirectamente e incrementar, o mejor introducir, la colegiatura como requisito básico para "promover la equidad" (Urquiola, *op. cit*.). Otro set de consultores planteó más recientemente una combinación de arancelamiento, asignación por fórmula para premiar desempeño y productividad y fondos con-cursables para inducir a transformaciones hacia el horizonte de calidad (Instituto Ortega y Gasset, *op. cit*.: 177-199). En 1994, el Estado incursionó incluso fallidamente en vincular en la Ley de Reforma Educativa acreditación con financiamiento, lo que produjo un rápido desgaste de la medida evaluatoria. En la métrica gubernamental de entonces solamente la calidad debía ser financiada.

Todas las anteriores sugerencias, por diferentes motivos, caye-

---

7 Entrevista a un especialista en Educación Superior, autor de un informe para el Banco Mundial sobre esta problemática. La Paz, junio de 1999.

ron en saco roto. Para el Estado, presupuesto universitario es todavía sinónimo de porcentaje, de monto y no de calidad de la asignación ni de estrategias de eficiencia. Muy tímidamente, consciente del potencial conflictivo que la medida conlleva, la burocracia estatal ha insinuado últimamente que deberían ser las familias (o al menos una parte de ellas) o los propios estudiantes quienes, con las colegiaturas diferenciales podrían cubrir los déficits presupuestales.[8]

En todo caso, más que buscar fuentes alternativas, al Estado parece interesarle mucho más sistematizar sus relaciones económicas con la universidad, estableciendo acuerdos que hagan previsibles y controlables los montos anuales asignados, que utilizar estos recursos como un sólido argumento para inducirla a una reforma pedagógica, bajo las premisas macroeconómicas de calidad y eficiencia.

Esta idea ya se expresó en una idea lanzada en 1997 durante la gestión del Ministro de Desarrollo Humano, Freddy Teodovic, en el Gobierno de Sánchez de Lozada, que fue incluso aprobada por las autoridades universitarias, aunque luego ingresó en desuso. En su contenido más general, se reanimó durante el nuevo gobierno, con algunas variantes, de labios del ex titular del Ministerio de Finanzas, Herbert Müller. Quizá sin acuerdos previos —lo que subrayaría un inconsciente colectivo— el Ministro de Educación, Cultura y Deportes ha mencionado igualmente la pertinencia de una "fórmula objetiva" de asignación de recursos, lo cual "evitaría la tradicional pulseta que cada año ejecutan el gobierno y las universidades".[9]

Hasta donde puede advertirse, se trataría de regular, prever y reglamentar los mecanismos *automáticos* (incrementales) de asignación, sin cambiar el principio básico ni incorporar al mercado como vector, así sea parcial, del otorgamiento de los recursos públicos. Y en estas condiciones no es presumible pensar que se estimulen cambios en la gestión universitaria. La experiencia internacional muestra que ello solamente sucede cuando se trastocan los mecanismos de asignación y se introduce la selectividad y competividad. Sólo muy reciente-

---

8 Cfr. Distintas declaraciones del Ministro Hebert Müller durante las negociaciones presupuestarias con las universidades públicas en 1999.

9 CEUB, *Informativo Universitario,* La Paz, marzo de 1998, año XV, No. 53, p. 23.

mente se ha mencionado la posibilidad de activar fondos especiales asignados de manera concursable. Pero al anuncio no le ha seguido una materialización ni una propuesta clara de las condiciones de su operación y financiamiento.[10]

Otras iniciativas, tampoco plasmadas, van a un plano diferente de las asignaciones automáticas y buscarían dirigir parte de los recursos a estimular directamente el mejoramiento de calidad. Siguiendo la experiencia de otros países, como México y Argentina, se establecería, con aportes extranjeros, un "Fondo de Calidad" que otorgaría recursos públicos, en un monto no definido por modalidades distintas a las asignaciones negociadas anualmente con el Estado, generalmente concursable.[11] Sin embargo una intencionalidad de esta naturaleza choca con la política de restricciones presupuestarias y las opiniones de los organismos internacionales, potenciales prestatarios, de que "ya hay demasiado dinero en la educación superior".

Mientras el Estado y el sistema político en su conjunto parecen carecer de estrategias y dispositivos para inducir a las instituciones públicas de educación superior a transitar el camino de calidad y utilidad productiva que anuncian para ellas, ¿qué piensan entre tanto las universidades?

4.1. Matrícula y presupuesto. ¿La ruptura de la gratuidad?

La universidad boliviana es consciente de que depende en un 90% de sus ingresos del TGN para cubrir sus gastos y percibe el problema de su financiamiento como el de su direccionalidad de una manera muy homogénea, con apenas diferencias de matiz. Considera en este plano que en un contexto marcado por los procesos de encarecimiento de la educación y de disminución constante de fondos estatales, el Estado debe seguir financiándola, mientras ella simultáneamente podría estructurar una política de diversificación de

---

[10] Anuncio realizado por el Ministro Tito Hoz de Vila, en el "Foro 21" en Santa Cruz, abril de 1998 y en Cochabamba, 19 de julio de 1999.

[11] Intervención del Ministro Hoz de Vila en la Reunión Nacional para la Transformación de la Educación Superior en Bolivia, Santa Cruz, 1 de abril de 1998. *El Mundo*, 2-4-98.

fuentes de financiamiento, generar más recursos propios y aumentar los de la cooperación internacional.

Esta visión se empieza a vincular, elemento nuevo en su apreciación, con la optimización y racionalización del uso de fondos siempre insuficientes y, en menor medida, con la rendición de cuentas al Estado y a la sociedad. Respecto al incremento de recursos propios, en algunos sectores docentes y autoridades universitarias, se resalta la intencionalidad de aumentar necesaria e inevitablemente los aportes de los estudiantes.

La universidad pública ha emprendido —aunque en estado todavía embrionario— una práctica concreta de diversificación. Pues ante recursos estatales siempre y cada vez más insuficientes, se vio compelida a generar sus propios recursos —matrículas, venta de servicios y valores, venta de libros, etc.— y a recibir aportes de la cooperación internacional. Al interior de cuya práctica se percibe —particularmente a ojos de ciertos grupos estudiantiles— una tendencia a la no-gratuidad de la educación superior, expresada en el incremento de los aportes estudiantiles vía la imposición en algunas facultades de varias universidades de la obligatoriedad de los "aportes voluntarios".[12]

Pero más allá de estas intenciones, que también consideraremos detalladamente más adelante, en la perspectiva de las universidades el Estado continúa siendo percibido como la principal fuente de recursos para lubricar su funcionamiento. Esta postura no tiene en sí misma mucho de novedosa, sino que constituye una reiteración de una cultura organizacional, realizada desde premisas clientelares y de derechos y reivindicaciones. Esta relación de dependencia benevolente permea desde hace tiempo el imaginario universitario y ha formado parte indisoluble de sus argumentaciones para justificar los rutinarios y cíclicos conflictos con el Estado.

---

[12] Montos de dinero cuyo pago se obliga a los estudiantes —Arquitectura, Medicina en la UMSA, Administración en la UMSS, etc.— para la compra de libros, computadoras, etc. Montos que no se contabilizan como ingresos propios, y que constituyen parte de una especie de práctica paraarancelaria de financiamiento universitario. Información en base a la encuesta.

En este punto la mirada universitaria es conservadora (aunque realista). Preferiría, si pudiera, ampliar casi sin límites, recitando un ambiguo mandato constitucional, un monto presupuestario que la letra de la Carta Magna define como "necesario y suficiente".

Es decir, comprenden que hasta ahora han sido los suficientemente hábiles y fuertes para "arrancar" del presupuesto estatal montos crecientes; las marchas son menos aguerridas y frecuentes; y los acuerdos son cada vez mas difíciles y por sumas cada vez más pequeñas. En suma, el presupuesto es una constante que hay que mantener, mejor si crece, pero por sobre todas las cosas hay que impedir que disminuya.

Sin embargo, los dirigentes universitarios entrevistados son conscientes de que difícilmente podrán tirar en el futuro mucho más la cuerda, y ensayan otras respuestas para paliar la crisis como matrículas y venta de servicios, que las sienten obligadas y no intrínsecamente necesarias. Se las ve igualmente como contribuciones limitadas, nunca como ejes propios de una reconstrucción eco- nómica de la institución. Son tolerables, en suma, mientras no atenten demasiado contra los principios y valores de la gratuidad y la equidad.

Análisis como éste son muy frecuentes de parte de la dirigencia estudiantil:

> ...el tema del financiamiento por parte del Estado a las universidades cada vez se va a ir reduciendo, tal vez llegando el Estado solamente a cubrir la parte de sueldos y salarios de los trabajadores de la universidad. ¿Qué soluciones planteamos ante esto? Por una lado se tiene que buscar necesariamente instituciones extrauniversidad que a través del financiamiento puedan hacer que la universidad subsista [...]. Con lo que en cierta forma no estamos muy de acuerdo es que a través del incremento de la matrícula, el estudiante vaya a aumentar los ingresos de la universidad; es cierto, debe aportar pero uno de los principios de la Universidad es que es pública y gratuita, entonces si sigue subiendo la matrícula haría que tienda a privatizarse y eso no es el objetivo de la universidad.[13]

Otros consideran, principalmente docentes y ex autoridades, que debería establecerse un sistema de concertación con el Estado —el que debería seguir financiando la universidad— sólo que en con-

diciones distintas. Con un cierto halo de nostalgia estatista y dirigista, que el Estado Bolivia nunca tuvo en relación a las universidades, se le demandan nortes precisos para el rumbo de la educación superior.

> ...por qué no desarrollamos políticas de Estado en materia educativa, políticas de Estado que nos digan: muy bien tenemos que plantearnos nosotros salir del atraso tecnológico en etapas [...]. El desarrollo de la ciencia y la tecnología pero concertada (entrevista a un ex rector de la UGRM).

Por otra parte, los actores institucionales saben, o al menos presumen, que los tiempos que vienen serán difíciles. En su lectura, el Estado "neoliberal" maquina brutales recortes presupuestarios, en un sórdido intento de privatizar las universidades públicas y creer ver en lo ocurrido con las empresas estatales la sombra premonitoria de su propio destino.

> Hoy mismo a lo que se está tendiendo es a privatizar [...] que el Estado invierta menos en educación y que sean los propios actores de la educación quienes inviertan. Eso puede ser dentro de ciertas condiciones, pero en el caso boliviano es atroz (entrevista a un ex vicerrector de la UMSA).

En rigor, exageran la intencionalidad estatal, otorgándole una racionalidad a largo plazo que no posee; pero esta figura sirve cómodamente a las autoridades universitarias para justificar y hacer aprobar internamente sus nuevas propuestas financieras.

En los noventa, por ejemplo, la mayor parte de las universidades han introducido un régimen de cobro de matrícula estudiantil que generalmente tiene tres componentes: universitario, facultativo y de carrera. Por ahora, sin que ello suponga que la situación vaya a cambiar mas adelante, los montos son simplemente referenciales, pues oscilan entre los 5 y 50 dólares anuales, pero muy funcionales para cubrir costos operativos inmediatos. En algunas universidades igualmente se han ingeniado sistemas de titulación para "antiguos egresados" que le han otorgado sustanciales ingresos y cobran colegiaturas en sus posgrados.

---

[13] Entrevista a un secretario ejecutivo de la FUL de la UAJMS. Este realismo se halla expresado casi de la misma manera por todos los dirigentes entrevistados.

Esta actitud debe considerarse más allá de sus efectos pre-supuestales, para asumirse en el campo de las lentas transformaciones que se operan en el sistema de referencias y creencias uni- versitarias. La gratuidad, por ejemplo, fue una de las banderas de las revueltas estudiantiles de los sesenta y setenta. Tal que entre 1971 y 1978, cuando la Ley de Educación Superior establecía un cobro de matrícula, la medida se constituyó en una de las piedras de toque en el repudio colectivo al CNES. Ésta finalmente no se hizo efectiva, carente de apoyo interno y externo.

En los ochenta, el principio de la gratuidad fue una verdad incuestionable, un principio sagrado universitario, tanto que no hay ningún documento universitario que pregone su cambio, ni nadie, en su sano juicio, que lo suscribiera públicamente. Solamente desde inicios de los noventa la situación dio un vuelco y lo que anteriormente era un anatema o una imposición interna, comenzó a formar obligadamente parte de los discursos modernizantes uni- versitarios y de una situación que presenta una mayor maleabilidad frente a presiones externas y recursos fiscales crecientes, pero insuficientes a sus ojos.

Probablemente nadie ha advertido mejor la situación que la UMSS, que como en muchas otras cosas, hace gala de sus atributos admonitorios. En un documento oficial de la última gestión rectoral (1995-1999) destinado a justificar la creación de una "fundación universitaria", para captar más recursos económicos, se advierten los rasgos del siguiente escenario prospectivo: a) Existen —a sus ojos— argumentos suficientes para sostener que hay una *muy clara y efectiva política del Estado* para reducir el soporte a las universidades si éstas sobrepasan un cierto porcentaje de matrícula; b) en el frente interno, por otra parte, la pretensión de dar solución a los problemas financieros por la vía de incrementar la generación de recursos propios por los aranceles (matrículas) tendría un "horizonte muy reducido".[14]

El documento termina recomendando revisar la política de basar el presupuesto universitario exclusivamente en las disposiciones constitucionales que emanan del mentado artículo 187, y apostar a incrementar los recursos externos vía cooperación internacional y venta de servicios. El hecho de que el HCU de la UMSS hubiera rechazado el proyecto, según algunos observadores, por su contenido

"privatizador" no hace más que subrayar la contradicción latente entre segmentos de la burocracia ilustrada universitaria —que mira a largo plazo— y un modelo político de gestión que actúa emocio-nalmente a corto plazo.[15]

De todos modos, el que estas visiones anteriormente censuradas y obligadas a permanecer clandestinas para no lesionar la unidad institucional puedan hacerse públicas, muestra otro frente donde el discurso contestatario de los setenta se está resquebrajando. Ello no quiere decir en absoluto que las universidades renieguen del presupuesto fiscal sino que la confianza en lograr buenos resultados es menor. El mismo hecho de que una candidatura rectoral en los últimos comicios de la UMSS (julio de 1999) haya conseguido un resultado espectacular dada su escasez de recursos, desconocimiento de sus candidatos y poco tiempo para desarrollar su campaña con la sola bandera de la gratuidad y la universidad fiscal muestra que de ninguna manera está muerto, por lo menos para algunos sectores estudiantiles.[16]

La UGRM, por su parte, con menos recursos y conexiones para establecer lazos con la cooperación internacional parece mirar, aunque con una patente timidez e inseguridad, más bien al frente interno. En 1998, por Resolución Rectoral Nº 036/98, se estableció una matrícula diferenciada, cuyas recaudaciones deben ser destinadas a las Facultades para la adquisición de "equipos, insumos de laboratorios, medios de enseñanza y bibliotecas"[17]; es decir, aquellos rubros que ya no pueden ser atendidos por una subvención fiscal que en un monto equivalente al 90% se destina en promedio a la planilla salarial.

---

14 UMSS. Rectorado. Dirección de Relaciones Internacionales y Convenios (DRIC). *"Fundación Universitaria San Simón. Fundamentos Técnicos"*, Cochabamba mayo de 1999.

15 Una de las razones, no la única, por la que la propuesta fue rechazada fue porque quedó asociada a la figura del Rector a sólo días de concluir su gestión y que a ojo de algunos consejeros solamente intentaba crear su propio espacio de poder para proteger su retirada.

16 El Bloque Revolucionario Autonomista (BRA) enarboló como consigna central la: *"Defensa de la universidad Fiscal, autónoma y gratuita"*. Obtuvo 7.652 votos estudiantiles contra 12.166 de la fórmula ganadora. *Universidad*. UMSS, Cochabamba, 17 de julio de 1999. Año 6 No. 10, p. 6.

De todas maneras, el monto recaudado por esta vía, que además tendería a ser menor cada vez en la posible situación de que, como efecto de ella misma, el desempeño estudiantil mejore, no es tampoco tan grande como para presumir que sobre sus cimientos se pueda recomponer de raíz las finanzas de la UAGRM. En 1998 las recaudaciones alcanzaron a 1.634.796 Bs. contra un presupuesto de egresos de 104,4 millones de Bs. en 1997. Una cifra pequeña, por lo que las fuerzas internas continúan bregando por un mayor presupuesto fiscal, incluso solicitando una de ellas la coparticipación en el IVA del 5% al 10%.[18]

La diferenciación planteada en la UAGRM no considera, como sucedía en la UMSS hasta 1994, factores socioeconómicos, sino el desempeño estudiantil, por lo que su argumentación se tiñe o se vincula más a aspectos de calidad que a los meramente financieros. De hecho, su mentalizador, el entonces Rector Jorge Orellana, gustaba de enfatizar sus (presuntos) resultados sobre el promedio general de notas, argumentando que ellas habían aumentado, prueba de que el estimulo/sanción pavloviano funciona.[19]

El tiempo de operación de la medida es muy corto para arribar a conclusiones definitivas. Lo que es claro, sin embargo, es que ella favorece a un tipo particular de estudiantes, generalmente los de mejores recursos económicos quienes pueden rendir mejor porque tienen mejor entrenamiento previo (capital cultural) y pueden dedicarse a estudiar a tiempo completo; penaliza en tanto a los de menores recursos por las razones contrarias. Nuevamente aquí lo que debe destacarse empero no es el impacto monetario del asunto sino sus connotaciones en el sistema de creencias y prácticas universitarias en el horizonte de su capacidad de generar una nueva imagen, externa e interna, de modernidad, excelencia y selectividad. Exactamente al revés de lo que presumía la filosofía igualitaria universitaria de los sesenta y setenta.

---

17 *La Reforma*. Órgano Informativo del Gobierno Universitario, UAGRM, Santa Cruz, No. 4, marzo de 1999.

18 En las elecciones celebradas a fines de julio en la UAGRM, los cinco candidatos centraron la resolución de la crisis financiera en mayores recursos públicos. Pocas voces, y sin convicción, plantearon una racionalidad administrativa. Entrevista a un ex secretario ejecutivo de la FUL, y lectura de los distintos programas de gobierno.

19 *La Reforma*, *op. cit*.

Los réditos para la UAGRM, de los cuales también vive el conjunto de sistema, son significativos. Le permite a la universidad cruceña presentar en un discurso de emisión un rostro modernizador, que premia a los buenos estudiantes y castiga a los malos, introduciendo un principio de competencia. Apelativo que es bien recibido en la prensa, los empresarios y sobre todo en esferas gubernamentales del campo educativo.[20]

Es más complejo establecer qué piensa el común de los estudiantes al respecto. Se han reportado señales de descontento. Aquí también el conflicto valórico es intenso entre modernización y tradición. Para los universitarios, la gratuidad es, al parecer, un principio básico y para los aparatos burocráticos un principio y un pretexto para deslegitimar, recurriendo estos paradigmas, a sus adversarios.

Es claro que en las últimas elecciones de la UAGRM, la oposición estudiantil a la matrícula diferenciada, contribuye a explicar en buena parte la escasa preferencia del rector y candidato a la reelección, Jorge Orellana, entre el cuerpo "discente".[21] Y no augura tampoco, por los compromisos contraídos por los triunfadores, que vaya a perdurar.[22]

En un plano operativo diferente se mueve la UAJMS. En ella también se ha implantado una matrícula estudiantil no sin cierta resistencia estudiantil; pero por ahora sus requerimientos no pasan por descansar este vector aunque intenta justificar sus incrementos bajo el apelativo de mejorar la calidad. Confía más bien en recursos públicos crecientes asignados con propósitos específicos[23] y en apoyo de la cooperación internacional, aunque sujetándolos, por lo menos parcialmente, a un plan de mejoramiento de la calidad y a los resul-

---

20 Ver, por ejemplo, los artículos de Willy Noack, docente universitario y asesor del Comité Cívico, "La Reforma de la UAGRM. Un Reto Cruceño", *El Nuevo Día*. 21 y 28-4-99, 5-5-99.

21 Comprobamos durante la primera ronda electoral (27 de julio), que en la puerta de ingreso a la UAGRM, la campaña opositora a Orellana enfatizaba prácticamente como único argumento: "No a la matrícula diferenciada; para que no pague más, compañero", etc. Para las posiciones adversas de otros candidatos ver: *El Mundo*, 26-7-99. *El Deber* por su parte en su edición del 26 de julio, consigna que la principal

tados logrados. Es de todos modos un cambio en la lógica discursiva universitaria, vinculado, quizá sin percibir sus resultados y consecuencias posteriores, a productividad y planes estratégicos con recursos fiscales. Una propuesta que hasta ahora era patrimonio del Estado y de las agencias internacionales.

Esta misma orientación discursiva se desprende de un último documento oficial de la Conferencia de Universidades relativa al presupuesto universitario. En los ochenta se estilaba demandar presupuesto argumentando la contribución universitaria a la democra- tización del país. La sangre derramada daba derechos incontrastables. El documento aludido presenta un giro y una argumentación diferentes. La democracia ya no es aludida —vende quizá poco— cuando la mayoría de los bolivianos desconfía de sus resultados. Estas son glorias que ya no pueden levantar. El lema es otro: "Hacia una educación de calidad con otorgación estratégica de recursos". Las universidades ya no le recuerdan al Estado su innegable contribución a la democracia, sino los logros obtenidos en sus procesos de modernización, es decir, precisamente lo que consideran que reclama y capta mejor el Estado.

Mencionan así sus procesos de autoevaluación y la "acreditación" en la UMSS y la UMSA, las nuevas modalidades de admisión en la UAGRM y la transformación de la UAJMS.

Pero pese a los esfuerzos realizados, al afán para cumplir con la *letra* de la calidad, constatan que —a sus ojos— el Gobierno "viola sistemáticamente la constitución e incumple sus compromi-

---

pregunta de los estudiantes dirigida a los potenciales candidatos era referente a la matrícula diferenciada, seguida, aunque de lejos, en temas de infraestructura.

22 Cuando escribíamos este trabajo fuimos informados que Jorge Orellana, vencido en las elecciones, decidió, antes de abandonar el cargo, anular la resolución que creaba las matrículas diferenciadas.

23 UAJMS, *Antecedentes del proyecto que declare de necesidad y prioridad nacional el "Plan Piloto de Acción IESALC/UNESCO"*. La documentación incluye un "Proyecto de Ley" presentado por el diputado tarijeño Jesús Romero en octubre de 1998, para una asignación extraordinaria de 600 mil dólares anuales por cinco años para el plan piloto, provenientes de las recaudaciones aduaneras y otras fuentes. La propuesta no ha prosperado.

sos- acatando fielmente precisas instrucciones de organismos internacionales".[24] Los autores parecen no reparar en que la acreditación, la selección estudiantil y las transformaciones institucionales, que ellos mismos ensalzan ahora como sus máximos logros, figuran precisamente en la agenda de estas instituciones. Al comunicarse con el Estado en el mismo discurso, más que defender sus tradicionales valores, los debilitan a la postre. Los nuevos nexos entre ingreso estudiantil y presupuesto parecen comprobarlo.

4.2. Selectividad y presupuesto

El modelo universitario —recordémoslo— está basado en la ciudadanía, el igualitarismo y el derecho a estudiar, que desde la revuelta de los setenta implica el ingreso libre e irrestricto asociado a la democratización, lo cual ha conducido a un incremento de la matrícula universitaria que ha pasado de 76.453 estudiantes en 1983 a 148.273 en 1997, prácticamente casi el doble en menos de década y media. En contraste, los titulados son pocos y los plazos de permanencia en las universidades largos.

En ciertos discursos actuales, calidad está en cambio asociada a selectividad (Sigal, 1995: 3-11). O, dicho de otro modo, se sostiene la existencia de una asociación positiva entre calidad y cantidad, por lo que impulsan medidas de selección estudiantil explícitas. Desde el Estado y algunos organismos internacionales, en Bolivia y fuera de ella, las universidades son vistas además como espacios inequitativos donde se refugian sectores socialmente privilegiados que gozan de la gratuidad de la enseñanza, lo cual sustenta una vez más políticas selectivas de admisión (Villarreal, 1993).

La universidad autonomista boliviana de los primeros años fue altamente selectiva, acorde a una cultura que valoraba el conocimiento, y se asumía como una institución por naturaleza científica. Pese a su filiación izquierdista, Abelardo Villalpando, Rector de la universidad potosina expresaba muy bien este sentimiento, contrario a una política de puertas abiertas, y no dudaba en afirmar: "Democratizar no debe

---

24 Publicado bajo el título de *Nación, Gobierno y Universidad Estatal. Presupuesto 1999*. Tercer Milenio, UAJMS, Tarija, marzo de 1999, Año 2, No. 10, p.2.

conducir a mediocratizar la universidad" (Villalpando, 1996: 18).

Los mecanismos selectivos se anularon durante un breve periodo entre 1955 y 1956, cuando trascurría la "Revolución Universitaria". Nuevamente se adoptaron con carácter general en el II Congreso de Universidades de 1958. Hacia 1965 todas las universidades bolivianas mantenían diversas modalidades de selección explícita. En algunas, como la UMSA y la UGRM, se exigía un examen de ingreso mientras que en la UMSS demandaba aprobar un curso preparatorio. La UTO contaba en tanto con un régimen más laxo al exigir un diagnóstico favorable de su "Instituto de Orientación Profesional".[25]

El modelo fue resquebrajándose tras la revuelta universitaria de 1966. En Cochabamba, precisamente en 1967, durante el rectorado de Arturo Urquidi, se eliminaron los exámenes de ingreso y cursos vestibulares (Urquidi, 1974: 59). Con las puertas abiertas, la matrícula creció a tasas sin precedentes y los estudiantes pasaron de 2.917 en 1966 a 4.516 en 1970. Pese a que el III Congreso Nacional Universitario, realizado en La Paz del 15 al 22 de mayo 1969 no pudo determinar, cómo solicitaban los estudiantes el ingreso solamente con título de bachiller, la barrera cayó con las revoluciones universitarias de 1970 y 1971. El discurso democratizador se impuso y la selección, en una universidad política, fue señalada como un argumento clasista y discriminativo. Este misma retórica se levantó a mediados de los ochenta, cuando retornó la autonomía, de manera que la selectividad fue asociada con el pasado dictatorial, CNES y CONRUB, que estableció exámenes de ingreso.

Pero desde principios de los noventa las sobresaturadas universidades han incorporado, un tanto torpemente y de manera técnicamente discutible, mecanismos para seleccionar a sus estudiantes.[26] El VII Congreso de Universidades, realizado en mayo de 1995, acordó establecer tres modalidades de ingreso selectivo, eliminando en la práctica el ingreso libre, aunque algunas universidades mantienen versiones limitadas a algunas carreras.[27] Un discurso y una política que hace dos décadas hubieran sido atribuidos a "oscuras fuerzas reaccionarias".

[25] Oficina Universitaria de Planeamiento. *Guía de Carreras que se cursan en las universidades bolivianas. Condiciones de Ingreso*. La Paz, 1965.

En la UMSS, en todo caso, se introdujeron nuevamente los exámenes o los "preuniversitarios" desde 1993. En la UAJMS se aplican desde 1995. En la UMSA, más politizada que el resto de las universidades, se resistió largamente a los exámenes de admisión. En 1983 se decidió por un híbrido llamado "ingreso libre y planificado", fruto de una transacción política entre las organizaciones de izquierda, corrientes conservadoras y facultades amenazadas por la masificación (Amusquívar, 1999: 203-213); pero actualmente se toman exámenes de ingreso en las distintas facultades. Por su parte, desde 1995, en la UAGRM se establecieron dos formas de selección explícita: una prueba de suficiencia (PSA) y un curso de nivelación evaluado (PAB). (Márquez, 1996: 13).

Pese a que su objetivo declarado de que la admisión es "mejorar la calidad académica de los ingresantes"[28], fueron también los imperativos presupuestarios los que indujeron a esta decisión.[29] En los cincuenta y sesenta, en cambio, la selectividad tenía un fuerte acento biologista. ("Lo que natura no da, Salamanca no presta"). En una institución que se concebía a sí misma como el único hogar del conocimiento, estudiar constituía un mérito y no un derecho.

Todo el vuelco discursivo de los noventa, con sus respectivas secuelas prácticas, nos revela que las universidades públicas quisieran ahora ser reconocidas y valoradas socialmente por su capacidad y dedicación a la formación de recursos humanos; su cumplimiento eficaz de metas; el uso eficiente de sus recursos; la pertinencia de su oferta y la excelencia de sus resultados, antes que por su capacidad cada vez más lejana de reformar a fuego la sociedad, al levantar las banderas críticas del espíritu.

---

[26] En febrero de 1994, los vice rectores de las diez universidades, reunidas en Santa Cruz, habían acordado "plantear la necesidad de implementar con carácter obligatorio un examen de conocimientos como requisito de ingreso" (a la universidad). Los Tiempos, 2-2-94.

[27] Información proporcionada por Mario Virreira, del CEUB. *Ultima Hora*, 28-10-97.

[28] UAGRM. *Plan de Desarrollo Universitario, 1998-2000*. p. 39. mimeo, 1998.

[29] Las declaraciones de Víctor Hugo Zamora, Presidente de la CUB; Efraín Cardozo, Secretario Ejecutivo de la FUL de la UAJMS y Fernando Saucedo, Secretario Ejecutivo de la FUL de la UAGRM así lo dan a entender. *Última Hora*, 28-10-97.

V. Poder y gobierno: la mirada interna

Una vez señalados los principales hitos que enmarcan la configuración de los nudos externos del poder universitario y sus potenciales transformaciones en el campo presupuestario, pasaremos a examinar con mayor detalle el espacio interno, advirtiendo que éste no se desconecta del anterior aunque tampoco se construye en una reacción refleja o epifenoménica. Sin embargo, no se debe olvidar, para entender los procesos que analizaremos luego, las características benevolentes que asumen las relaciones presupuestarias entre el Estado y la universidad, y que facilitaron la pervivencia de un tipo particular de un modelo organizacional y una cultura administrativa "premoderna" en las universidades públicas.

Ahora bien, las preguntas decisivas que trataremos de responder en este capítulo son:

¿Cómo se reproduce el poder, el saber y el conocimiento al interior de las organizaciones de educación superior? ¿Qué dispositivos utiliza y qué situaciones de adhesión y confrontación genera? ¿Qué valores y creencias acompañan el despliegue de estos procesos? ¿Se están transformando? ¿Hasta qué punto los componentes organizacionales y culturales de las universidades públicas facilitan su transformación?

Encontrar respuestas a estas interrogantes nos traslada de lleno al candente y polémico tema del gobierno universitario. Entender la naturaleza íntima de la estructura de poder universitaria es una condición también para establecer los límites y potencialidades de las políticas estatales y el proceso mediante el cual éstas se transforman en acción administrativa, pues: "No podemos definir con certidumbre lo que una política es ni por qué no se la implementa, si no sabemos acerca del problemas de las organizaciones" (Elmore, 1996: 185-188).

Las indagaciones analíticas en torno a esa perspectiva son todavía escasas en la literatura latinoamericana, no se diga en la boliviana. En todo caso, cuando se habla de gobierno universitario es necesario despejar de inicio una imagen confusa que bajo este denominativo

alude principalmente a la gestión, dirección o administración, en tanto fuesen procesos eminentemente técnicos. Con esta adscripción se elude, o por lo menos se minimiza, salvo para considerarlas como desviaciones o perturbaciones, la influencia de los contextos culturales y organizacionales, de la trama del poder, de relaciones sociales en la toma de decisiones y el funcionamiento de los núcleos del poder.

Si deseamos realmente escapar del halo maniqueo que permea los debates sobre el cogobierno paritario, el eje del poder institucional universitario en Bolivia, debemos dar un radical vuelco de enfoque, superando estas limitaciones analíticas.

Para ello, por razones que esperamos queden claras más adelante, tomaremos un enfoque *internalista* fuertemente influido por Burton Clark, cuyo trabajo clásico, "El Sistema de Educación Superior Una visión comparativa de la Organización de la Educación Superior"[30], fue publicado originalmente en inglés en 1983.

Como punto de partida, Clark señala la necesidad de reconocer la *especificidad* de las universidades en relación a otras instituciones. Sostiene que éstas, a diferencia, por ejemplo, de las fábricas trabajan con el *conocimiento como materia prima*. Por otra parte, los objetivos universitarios, continúa nuestro autor, son múltiples, ambiguos y consecuentemente, difíciles de cuantificar o medir con medidas simples y uniformes.

Estas características tienen enormes consecuencias sobre la organización y funcionamiento del sistema universitario.

La primera nace porque por sus tendencias innatas a la especialización en autonomía y autogeneración, las universidades arman una situación organizacional distinta a las empresas. De tal suerte, en las universidades se configuran de una manera natural estructuras planas con débiles vínculos entre sus unidades junto a difusos mecanismos de control y autoridad.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo se configura el poder y qué

[30] Existe edición en español publicada en México en 1992.

características tiene la autoridad en instituciones de esta naturaleza específica?

Cox y Courard, siguiendo los pasos de Clark, reconocen los siguientes tipos de gobierno y autoridad universitaria que nunca se dan de manera pura o aislada, pues las instituciones generalmente combinan rasgos de uno u otro, pese a que se organizan sobre uno de ellos de manera dominante.

a) Autoridad burocrática

Max Weber, un clásico de la sociología organizacional, denominaba a este modelo "dominación legal-burocrática" y lo creía típico de las modernas sociedades capitalistas.

El modelo supone un sistema centralizado y claramente establecido de delegaciones, jerarquías, asignación de tareas y evaluación de responsabilidades. Las rutinas y actitudes emergen de reglamentos, estatutos o manuales que generalmente son acatados (Ornelas, 1998: 12).

Constituye por tanto la antípoda del modelo personalista y del colegiado y, en consecuencia, de las relaciones negociadas e inestables. En su forma más pura, la autoridad deriva su poder de su posición en la organización. La burocracia, que persigue fines universales y no particulares, detenta el poder merced no a su saber, sus características personales (carisma) o el peso de la tradición sino por su posición rígidamente determinada en la organización. Operadores expertos y especialistas, los burócratas constituyen un núcleo estable de funcionarios de carrera, que actúan bajo el imperio de normas y reglas escritas, dentro de una rígida división del trabajo.

La administración burocrática constituiría la forma de organización que tiene la propiedad de ser capaz de advertir y prevenir el error o de corregirlo a partir de los resultados del conocimiento (Dávila, 1992).

En otros términos, tratándose de un sistema cerrado y aislado de las influencias externas, los administradores tendrían la posibilidad de considerar racionalmente un problema, vislumbrar varias soluciones,

escoger la mejor y hacerla operativa.

Se asocia, por otra parte, a la burocracia con un orden conservador, refractario al cambio inducido desde fuera y a la participación de otros actores que no sean los propios burócratas.

b) Autoridad colegiada

En su origen, esta matriz comunitaria acompañó en sus primeros tiempos a las universidades. Se la reconoce como opuesta al modelo burocrático. El gobierno es ejercido colectivamente por un cuerpo deliberante de pares escogidos en base a su saber, en cuya cúspide existe una autoridad elegida desde abajo y no nombrada por autoridades externas o desde arriba. En este esquema, "Las unidades se gobiernan internamente, de forma colegiada, el poder de decisión se basa en el conocimiento disciplinario".

En este caso, cuando opera en el mundo universitario, el rector se transforma en un *primus inter pares* mientras que su autoridad se diluye en medio de diversos mecanismos intermedios.

El poder real lo ejercen los profesores asociados en departamentos, constituyendo una auténtica "oligarquía académica" o "comunidad de eruditos" altamente descentralizada.

De acuerdo con Cox y Courard se presentan cuatro componentes principales de la autoridad colegial:

a) el saber o *expertise* constituye la base última de la autoridad;

b) todos los miembros de la institución se consideran iguales o pares;

c) sin embargo, cada uno de ellos es portador de un conocimiento técnicamente especializado; y

d) las resoluciones se toman siempre por consenso.

Varios autores reconocen que el modelo colegiado no ha funcionado en la práctica debido a varios factores distorsionantes. Cynthia

Hardy, profesora de la Universidad Mac Gill (Canadá), sostiene, por ejemplo, "que el modelo no describe bien cómo se toman las decisiones consensuadamente" (Hardy, 1990).

Otros autores advierten que por un lado la politización y enguerrillamientos gremiales, y, por otro la profesionalización de los académicos y la burocratización excesiva, tornarían al modelo más como un ideal a alcanzar y una idea prescriptiva con el cual comparar situaciones reales, que una situación que realmente funciona en la vida real, salvo en espacios reducidos a nivel de escuela, carreras o institutos de investigación.

Ahora bien, estas críticas y limitaciones, principalmente al modelo burocrático y el colegiado, generaron insatisfacción y dieron pie a la emergencia de otras formas y modelos para explicar desde nuevas vertientes el comportamiento del gobierno universitario.

c) El sistema político

En 1971 Víctor Baldrigde, reflexionando sobre las universidades norteamericanas, principalmente la de Nueva York, propuso un modelo heurístico un tanto diferente a los dos anteriores. Cabe advertir que entre 1965 y 1975 la literatura sobre la educación superior se centralizó en Estados Unidos sobre temas de gobierno, intentando dar bases teóricas para explicar el nuevo contexto generado por las frecuentes revueltas estudiantiles y el mayor interés estatal sobre el comportamiento de las universidades.

De tal suerte, poco después del aporte de Baldrigde, se publicó el influyente trabajo de los norteamericanos M. Cohen y J. March en 1974 y dos años más adelante, en 1976, el de su compatriota Karl Weick, ambos ya mencionados. Aunque con una lógica demora, su impacto trascendió las fronteras del norte para guiar igualmente las reflexiones académicas en América Latina respecto a la naturaleza de los gobiernos universitarios y el peso de sus respectivas culturas organizacionales.

Su virtud, para nuestros propósitos, consiste en su capacidad de arrojar mayores luces respecto a los particulares mecanismos de

gobierno de las universidades públicas bolivianas, los que, como mostraremos más adelante, resaltan si se las contrasta con el espejo de la toma racional o colegiada de decisiones.

Baldrigde, en contra de las posturas generalizadas, argumenta que el modelo burocrático weberiano resulta insuficiente e inadecuado para describir la compleja realidad universitaria. No niega que las universidades tengan importantes elementos y estructuras que las emparentan con el sistema burocrático. Nuestro autor arguye, convincentemente, que esta inspiración no da cuenta del funcionamiento de los nudos informales de poder. En consecuencia la imagen que se proyecta es estática e insuficiente para considerar la contradictoria dinámica de los procesos universitarios en los cuales los actores consolidan sus posiciones mediante procesos de negociación y lucha. De ahí que no presenta suficientes elementos para explicar cómo las instituciones se transforman en el tiempo.

Baldridge puso igualmente reparos al modelo colegial argumentando que presenta un inadecuado tratamiento del conflicto. Este modelo, a sus ojos críticos, enfatiza en la naturaleza consensuada de las decisiones académicas; pero: *"Fails to see that much consensus occurs only after prolonged battle and that many decisions are not consensus but prevalece of one group over another*."

Para subsanar la omisión acude a una combinación ecléctica de la teoría del conflicto, la teoría de los grupos de interés en las organizaciones y la teoría "*comunity power*", cuya conjunción le permite proponer un nuevo modelo o sistema explicativo. En su seno, sostiene este autor, las decisiones no son órdenes, como ocurre en el modelo burocrático. Tampoco acuerdos respaldados por la competencia técnica de las manos de una "comunidad de científicos", como en el colegiado.

En su seno se reproducen, en cambio, compromisos y equilibrios causísticos entre grupos con intereses diversos y que se disputan el poder universitario. Baldrigde coloca, a diferencia del modelo burocrático y el colegial, al conflicto en el centro de sus preocupaciones.

En sus ilustrativas palabras:

> Cualquier proceso de 'decisión específica' se parece a una lucha política; se forman grupos de interés, se utilizan tácticas de influencias contra quienes toman decisiones, se construyen coaliciones, se presionan a los cuerpos legislativos, se negocian compromisos viables. Pero, en el transcurso del tiempo estas decisiones individuales crean 'estructuras de poder', donde varios grupos ganan poder y control de largo alcance hasta que los cambiantes acontecimientos socavan su posición (Baldrigde, *et al*., 1982: 20).

La "coordinación" del sistema se realiza en este caso a través de negociaciones, competencia, clientelismo y la conformación de coaliciones itinerantes (Kent, 1990: 89). Predominan los intereses particulares y tribales (Pérez Lindo, 1996: 123). Los resultados, en consecuencia, no son previsibles ni planificables hallándose amenazados por equilibrios que se tornan transitorios, pues una vez alcanzados se suman frecuentemente nuevos factores de desavenencias.

Como señala Baldrigde, resulta difícil, en este contexto, llegar a un momento final de decisión, pues ocurre que los procesos "políticos en medios complejos tienen la capacidad de deshacer o trastocar los acuerdos que han sido producidos o, aun cuando tales cosas no ocurrieran, habilitan prever más de un sentido a la interpretación del resultado alcanzado". Aunque el conflicto se torna estratégico, las continuas guerras son de posiciones, pues nunca o casi nunca se traduce en un completo y definitivo antagonismo, lo que impediría una posterior recomposición de fuerzas. La esencia del conflicto es la negociación y el intercambio de dones y favores (Baldrigde, *op. cit*.).

No es solamente Baldrigde quien ha reparado en esta nomenclatura. Partiendo de otras vertientes, pero en un corte muy similar, Johan Vander Graff, examina los procesos de toma de decisiones en las universidades llegando a conclusiones parecidas. Se describe cuatro modelos: dos de ellos, el "racional" y el "organizacional", que se parecen notablemente al tipo ideal burocrático y colegial descrito por Clark y Baldrigde. En el primero, la institución constituye una entidad homogénea capaz de formular políticas, tomadas en relación a objetivos explícitos. En el segundo, en tanto, pese a que los objetivos se difuminan, pueden reconstruirse merced a la acción reguladora de la comunidad de pares que comparten el mismo *ethos* académico. Son los otros dos, el denominado "regateo pluralístico" y el "regateo

ideológico", los que tienen un particular interés para nosotros. En el primero, los grupos, divididos por posiciones ideológicas, negocian la formulación de políticas. En el segundo caso (la anarquía organizada), la institución presenta objetivos múltiples, lo que dificulta que se formalicen alianzas permanentes.

Ahora bien, Baldrigde fue criticado por no dar suficientes argumentos sobre cómo una institución podría funcionar y sobrevivir en medio de un escenario de permanente conflicto. Para la crítica, revisó parcialmente sus posiciones manifestando la necesidad de considerar con mayor atención los factores ambientales. Admitió además que su modelo había dejado de lado la toma de decisiones a largo plazo como la consideración sobre la manera como la estructura institucional puede dar forma y canalizar los esfuerzos políticos.

Algunos autores mencionan un posible cuarto modelo, el "cesto de basura", donde se nota ausencia de rutinas institucionales, falta de definición en los papeles, simbolismos confusos, donde las instituciones son incapaces de tomar decisiones trascendentes o éstas se postergan indefinidamente. Nosotros consideramos que se trata, sin embargo, de una manifestación del modelo político, y no otro modelo en particular. En sus primeros escritos Baldrigde se apoyaba en las premisas desarrolladas por otros autores como Weick, Cohen y March quienes sostenían, en una adjetivación que se ha vuelto clásica, que las universidades constituyen "anarquías organizadas" o "sistemas débilmente acoplados" (*loosely caupled systems*), comportándose, en consecuencia, como instituciones con metas vagas y ambiguas.

Bajo este marco referencial la organización universitaria resulta íntimamente fragmentada configurando sistemas de "base pesada", como la designaría posteriormente Burton Clark. El poder se halla en manos de los productores del conocimiento, presenta poca claridad y baja consistencia en sus objetivos; en suma, se trata de organizaciones *soft* que carecen de "racionalidad dura".

VI. El caso boliviano

¿Cuál de estos tres modelos descritos líneas arriba se aproxima-

ría a describir el actual funcionamiento de las universidades públicas bolivianas? Nuestro propósito es establecer sus rasgos principales, para luego contrastarlos con aquellos que la literatura reciente sugiere que deben adoptar las instituciones que se guían en el horizonte por calidad y excelencia. Nuestra hipótesis de trabajo argumenta que, dado que existe una relación o concomitancia inmediata entre la misión institucional y el modelo organizacional, al cambiar el rumbo de las universidades públicas en los noventa, también deberían haberlo hecho su sistema de gobierno y sus rutinas institucionales.

El gobierno y la cultura institucional universitaria son, en todo caso, el resultado de procesos históricos que se inician en 1931; de cambios y pugnas destacadas en varias fases ya analizadas.

En este punto simplemente recordemos que, como vimos en el capítulo precedente, en un primer momento, entre 1931 y 1954 predominaban los docentes en el gobierno universitario en Bolivia.

Internamente prevalecía una alta identificación institucional en instituciones pequeñas que no afrontaban, por otra parte, continuas amenazas externas. Otra combinación de suertes lo permitía: liderazgo rectoral bautizado por un aura de prestigio, por una probada ética y una trayectoria intelectual y universitaria de peso. Autoridad que, aunque confería poco poder efectivo, era mayor que la actual.

En aquellos años, el poder descansaba en las cátedras y en las facultades, como una agrupación disciplinaria de docentes. Sólo muy esporádicamente se ensayó la departamentalización, mientras que la oferta de las carreras se extendía hacia las ingenierías y recién en los años setenta, la matrícula dio señales de iniciar su masificación.

Es probable que en esos mismos años, en un sistema integrado por universidades pequeñas y selectivas, la gestión universitaria se aproximara *grosso modo* al modelo colegial o al menos compar-tiera algunos de sus principales rasgos, sobre todo en la adminis-tración a nivel facultativo. Pero tras los sucesos "revolucionarios" de 1954-55, que modificaron el sistema de gobierno universitario, la situación fue mutando, perdurando momentáneamente ciertos rasgos de colegialidad, aunque ya en franco declive. Entre 1966 y 1971, las revueltas y revoluciones estudiantiles terminaron por cercenar la mayor parte

de ellos al afirmar, como ya advertimos, los universitarios su poder.

Durante el *interregno* intervencionista (1971-1982), fueron los universitarios los encargados de preservar celosamente en la memoria la imagen de esta universidad modelada por sus manos. De tal suerte que cuando en 1978 se "restableció" la normalidad autonomista, se lo hizo sobre las bases organizativas prevalecientes a inicios de la década por ellos modelada.

En esta nueva matriz que en propiedad cuaja recién a mediados de los ochenta, la similitud boliviana con el modelo colegial antes descrito no pasa de ser formal e incidental. Nuestros argumentos para afirmarlo son los siguientes:

En primer término, si bien predominan en las universidades los acuerdos consensuales y relaciones horizontales sobre las imposiciones verticales, en la autoridad colegial la base última de la autoridad es el saber o *expertise,* mientras que cada miembro se considera un *igual* o un *par*. En el cogobierno paritario se parte en cambio de la desigualdad de posiciones y conocimientos. La ciudadanía universitaria iguala a los sujetos en el mercado electoral; pero la equiparación es sólo política y transitoria, pues dura mientras se ejerce en el voto, se celebra en el Consejo o la Asamblea. Luego, estudiantes y docentes, vuelven a una posición "normal" que se traduce en la subordinación en el aula —espacio cognitivo— de los primeros a los segundos.

En segundo lugar, los modelos colegiados requieren de la constitución de una comunidad académica compuesta de docentes e investigadores entregados por tiempo y vocación a la enseñanza o investigación, tomando la universidad como un proyecto de vida. En otros términos, instituciones cuyo núcleo lo conforma un plantel seleccionado, estable, a tiempo completo, altamente motivado, disciplinado y compenetrado.

La imagen que presentan las universidades públicas es diferente. Para atender a la masificación que las asedia desde los ochenta se han roto jerarquías y flexibilizado los mecanismos selectivos, de suerte que la mayor parte de docentes son reclutados de manera poco sistemática y discurren su docencia sin estar expuestos a circuitos meritocráticos

y selectivos. Su estratificación en la "carrera" docente reconoce exclusivamente sus años de servicio y no sus méritos académicos. Además, son en un porcentaje elevado a tiempo parcial y, si bien su rotación es pequeña, dificulta su identificación con su institución y su participación permanente y activa en los mecanismos de administración y gobierno.

En tercer lugar, el poder se legitima y se estructura en las universidades públicas en base a una selección, una trama o un mercado electoral donde actualmente priman en la mente de electores y elegidos criterios políticos o clientelares y generalmente no académicos.

Estas constataciones nos obligan a considerar otras propuestas organizacionales para penetrar en aquello que se revelará como el particular caso boliviano.

Abrevando en las claras aguas de los razonamientos de Baldrige y otros autores mencionados, y aplicándolos al singular caso boliviano, podemos constatar inicialmente que una *sui géneris* "ciudadanía académica" constituye el valor fundamental y la fuente del poder en las universidades públicas.

Un primer rasgo relevante del modelo estriba en su modalidad francamente participativa en el nombramiento de sus autoridades académicas.

Desde 1931 en adelante, las elecciones, que a lo largo del tiempo han adquirido distinta formalidad, peso y extensión, constituyen los únicos mecanismos para seleccionar autoridades tanto personales (rector, decanos, directores, etc.) como colegiadas (consejos).

En la cúspide del poder universitario se encuentra la Asamblea Docente-Estudiantil, organismo paritario al cual muy pocas veces se ha acudido desde 1982 en adelante. Luego se hallan, en una gradiente descendente de poderes, responsabilidades y atribuciones, el Consejo Universitario, los Consejos Facultativos y finalmente los de Carrera. La armazón establece una división de competencias, de pesos y contrapesos, que facilita que las decisiones se tomen "abajo" sin desafiar

la integridad de la institución ni al menos formalmente permitir que el poder se centralice en las alturas.

Sin embargo, pese a estos equilibrios, es en el Consejo Universitario donde, usando simbolismos dieciochescos e ilustrados impropios de una época posmoderna se denomina en la UMSA, la UMSS y la UAJMS "honorable" y en la UAGRM "ilustre", descansa el poder real. A esta instancia le corresponde definir las grandes líneas universitarias, aprobar y distribuir presupuestos así como asignaciones salariales. Puede asimismo reconvenir y desaprobar, si juzga necesario, las resoluciones facultativas o de carrera.

Pero igualmente, vislumbrando un espacio sin límites precisos, trata con la misma minuciosidad cansina y como si el tiempo no existiese problemas pequeños y banales.

Una de las características medulares de la conformación del Consejo Universitario, acorde al principio participativo y basista reconocido como un valor cultural por la institución, consiste en privilegiar la representación disciplinaria. Ella permite, por tanto, la confrontación multitemática de los asuntos académicos y adminis-trativos en ciertas condiciones; pues no dispone que el número de consejeros sea proporcional al tamaño de cada facultad o carrera, sino que a cada una se le otorga un número idéntico de miembros prescindiendo de su tamaño y población estudiantil.

Sin embargo, no todo es negociación entre iguales ni las decisiones se toman siempre, como diría Norberto Bobbio, por "regla de mayoría". Cada vez más se evidencia, y los actores entrevistados por nosotros son sensibles a esta situación, relaciones desiguales de poder que se basan en el control que tienen los diversos agentes generalmente rectores o decanos sobre el uso y distribución de los recursos humanos y financieros. En la medida que dejan de funcionar los espacios participativos, las decisiones son unilateralmente tomadas por las autoridades, lesionado el principio cultural de consulta (Rivera, 1999).

Una segunda característica, ya definida en los primeros Estatutos Orgánicos autonomistas, es que su composición mira exclusivamente hacia adentro. La cultura universitaria es endogámica como también

lo son sus prácticas de gestión y poder. Los Consejos de todo nivel y las autoridades y representantes se eligen únicamente entre los componentes del cuerpo comunal universitario, que deslinda estatutariamente una virtual frontera que separa a sus miembros de un exterior, extraño cuando no adverso. Sucede que en el caso boliviano, a diferencia de Argentina no se incorporan, por ejemplo, a los graduados. Tampoco se recurre a legos o personalidades del medio, como en la práctica administrativa norteamericana (*board of trustees*).

Como resultado de la endogamia, traducida en un valor cultural, se convierte a toda mirada foránea en una potencial amenaza y una poco deseada intervención. La institución no es flexible y mucho menos abierta al medio ambiente.

La verdad es que, salvo durante el breve periodo de "inter- vención" cobista en 1955 y la "revolución universitaria" de 1970-71 en Potosí, representantes de la sociedad civil no han participado de las decisiones de la universidad, que permanece como un coto cerrado. El VI Congreso Universitaria (Tarija, 25 de junio al 3 de julio de 1984) aprobó, en la cúspide de la euforia obrerista que alentaba el gobierno de la Unidad Democrática y Popular (UDP), la participación de un miembro de las respectivas CODes en el máximo organismo universitario. Nunca se puso efectivamente en marcha; pero siempre se la recordó como un gesto noble y la prueba incontrastable de los vínculos con la clase obrera.

Una tercera característica que marca a la democracia universitaria consiste en que no se ha (re)producido una rigurosa y clara división de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) como impera en la democracia societal y sobre la cual la universidad de los noventa pretende fundamentar (y replicar) su propio modelo de poder. Este tipo de "parlamentarismo multisectorial", que permite dentro la cultura orga-nizacional en propiedad un espacio pre-moderno, contribuye a con- fundir funciones y a demorar soluciones (Pérez Lindo, op. cit.: 125).

No se evidencia tampoco un poder formalizado y reconocido como tal. El poder se diluye y se parcela entre la cúspide (Consejos Universitarios), las líneas jerárquicas (Rectorado, Vicerrectorado y

Decanatos) y los centros operacionales (direcciones). Incluso, correspondiendo a una típica situación de base pesada, el poder se reparte a su vez entre múltiples instancias independientes o Facultades, que conforman y defienden espacios y relaciones horizontales poco proclives al control jerárquico y normativo.[31]

6.1. Democracia universitaria

Como emergencia de una filiación política casi permanente en los años sesenta y setenta, las elecciones estaban fuertemente partidizadas. La posibilidad de enjuagues y acuerdos sorpresivos y corporativos eran escasas aunque no desaparecían plenamente. Salvo traumáticas discrepancias ideológicas que se traducían en sendas rupturas faccionales al interior de frentes o partidos, docentes y estudiantes mantenían sus adhesiones y filiaciones por largos periodos.

Además, el pequeño número de docentes y estudiantes facilitaba los contactos cara a cara y aumentaba la confiabilidad de los registros de las preferencias preelectorales. La masa votante resultaba, por otra parte, poco impresionable por la propaganda, que en general tampoco requería de amplios despliegues ni de elevados costos.

Como vimos en el capítulo precedente, las revueltas estudiantiles de los setenta modificaron el sistema electoral, introduciendo el voto universal estudiantil. La primera universidad que aplicó este sistema para nominar un rector fue la Juan Misael Saracho, el 10 de julio de 1970 (UMAJMS, 1971: 7; y entrevista a un ex rector de la UMAJMS). Posteriormente siguió la modalidad San Andrés, acoplándose luego todo el resto de las instituciones universitarias.

Cuando, luego del ciclo militar (1971-1982), las universidades recuperaron su autonomía, la modalidad se repuso en los mismos términos y parámetros. Pero mientras la prevalencia ideológica se conservó como factor dirimidor del discurso y la cultura universitarias,

---

31 No por casualidad un analista argentino encuentra en sus universidades, que también son cogobernadas y autónomas rasgos similares (Follari, 1996: 29-42). Para el caso venezolano, universidades igualmente autónomas y cogobernadas, consultar: Casas Armengol, 1998: 205-220.

los resultados electorales se mantuvieron de la mano de militantes y activistas que reconocían divergencias explícitas frente a sus adversarios. A mediados de los ochenta, cuando el sistema alcanzaba su esplendor, éstos actuaban frente a un electorado docente-estudiantil que extraía sus preferencias quizá mucho más de cara a lo que sucedía en el mundo externo, en la macropolítica, en los socavones mineros, que a los vaivenes y temas propios de la vida académica interna. Por otra parte, si bien las coaliciones debían respetar en las elecciones rectorales nominaciones que guardaran cierto equilibrio interno facultativo, los acuerdos interpartidarios se imponían regularmente sobre incipientes lógicas corporativas y disciplinarias.

A principios de los noventa, la situación se modificó radicalmente. Los vencidos partidos de izquierda, que contribuían significativamente a dotar de coherencia y unidad a una institución de por sí ya fragmentada, desaparecieron prácticamente de la universidad y de muchos otros espacios sociales y sindicales. La pérdida de referentes, el abandono colectivo de la militancia, el debilitamiento de la confianza y el *ethos* en el sistema de creencias que lo alimentaban, condujo a un vaciamiento propositivo y a la fragmentación del campo comunitario, que fue llenándose por una diversidad abigarrada de actores corporativos de origen facultativo, disciplinario, regional y estamental (e incluso étnico, como en la UMSA).

En este mosaico sin vértices aparentes, no queda, por tanto, para formular una candidatura potencialmente victoriosa, otra alternativa que tomar en cuenta a los diversos grupos y tribus, a menudo transpartidarios, en los cuales se dividió la universidad. Es claro que para mediados de los noventa, los sentimientos subjetivos, el "amiguismo", los intereses estamentales, facultativos o sindicales primaron en las identificaciones electorales sobre cualquier otra consideración de carácter académico o político partidario. En ese contexto el debate ideológico y doctrinal bajó de perfil, y las elecciones se convirtieron regularmente en una rutina festiva de aparatos propagandísticos, donativos, encuestas y marketing.[32]

Un fenómeno como el descrito arriba no es para nada privativo de las universidades bolivianas, aunque aquí, entre nosotros, podría haberse exacerbado. Wietse de Vries (1998) describe rituales simila-

res en la Universidad Autónoma de Puebla (México). En ella, desde que en los ochenta los estudiantes adquirieron mayor participación en el gobierno universitario, se introdujo una manera asambleísta de gobernar y se consagró el voto universal para la elección del rector y de los diversos directores académicos. Mientras los programas electorales se marginalizaban en la consideración universitaria, sendas festividades de rock sustituían a los debates ideologizados como mecanismos de reclutamiento y convencimiento electoral.

Tal parece que la democracia universitaria copia las actitudes partidarias y esta vez no tiene nada que ofrecerles, moral, técnica o políticamente. Las flechas críticas cruzan ahora a la inversa, el sistema político cuestiona a la universidad pública, intenta fiscalizar sus actos y pregona la necesidad de su reforma.

6.2. Las autoridades universitarias

Ahora bien, la estructura organizacional prevalente en las universidades públicas tiene sus consecuencias culturales y a la vez se alimenta de ellas. En Bolivia, a diferencia por ejemplo, del caso norteamericano, la figura del rector es débil frente al Consejo Universitario y tanto como la del Decano o Director de Carrera en relación a los suyos. Es ese marco, la administración, pero no la eficacia académica, solamente puede asegurarse si las autoridades cuentan con una mayoría de fieles adherentes dentro de estos órganos colegiados. Incluso en estos casos las autoridades pueden al mismo tiempo ser políticamente fuertes y paradójicamente débiles para el cambio, precisamente por la composición a menudo heterogénea y contradictoria de su base de apoyo, que puede retirarse en el momento que se pretenda concretar acciones que alteren el *modus vivendi*.

---

[32] Una elección rectoral constituye un magnífico despliegue de recursos económicos, que multiplican los ingresos de pequeñas imprentas, fotocopiadoras, etc. En las últimas elecciones de la UAGRM y la UMSS se estimó en 70.000 y 40.000 dólares los gastos de campaña; la diferencia nace de que en la universidad cruceña se presentaron cinco candidaturas obligando a una segunda vuelta. En Cochabamba en cambio solamente hubo dos y una vuelta, ahorrando recursos al candidato vencedor.

El valor, la pauta o la imagen más importante que puede traducir o presentar una autoridad es la de democrático o tolerante en contraposición con de la eficiente o riguroso. La cultura universitaria no valora ni admite la fuerza o la verticalidad. Por ejemplo, recientemente (mayo de 1999), un 82% de los estudiantes encuestados de la UAGRM asignaron como principal atributo del posible rector ser "democrático" contra un 10% para "ejecutivo y oportuno" y un 7% "conocido intelectual y académico". Para los docentes los porcentajes son algo diferentes; pero la tendencia es la misma: un 73,9% optó por un liderazgo democrático, contra un 18,8% por uno ejecutivo y un 4,3% por un perfil intelectual y académico. En ambos casos, en una coincidencia que no se extraña, solamente un 1,0% de los universitarios y un 1,4% de los docentes se inclinaron por un rector "autoritario en la toma de decisiones".[33] La antítesis de la cultura participativa universitaria; pero, finalmente, el nudo del modelo racional weberiano.

La cultura universitaria parece tolerar (y valorar) las aptitudes caudillistas y genera mecanismos para validar y (re) ajustar esta selección implícita otra vez de los claustros. En el pasado, hasta los ochenta, los rectores provenían de la clase media ilustrada, pertenecían generalmente a partidos de izquierda y gozaban del prestigio social que les confería su producción intelectual y práctica profesional.[34] En el caso cochabambino, por ejemplo, y no hay razones que permitan suponer que la situación sea diferente en otras universidades, hasta fines de los setenta predominaron los rectores de tipo académico vinculados a los grandes apellidos de la elite local. El retorno a la democracia, y la primera elección rectoral de 1978, abrió en cambio las puertas a personajes cuya reputación se originaba en su participación callejera en la "reconquista de la autonomía".

Luego vendría la era de los rectores aportados desde la cantera sindical docente (Bessé, 1999). De tal suerte que para los noventa la situación se había transformado significativamente. La capacidad para el regateo parece contar más en la actual cultura universitaria que el prestigio profesional, la producción académica y la calidad en el desempeño docente. Pero también pesan mucho menos los laureles y las cicatrices conquistadas en las calles y los confinamientos políticos.[35]

[33] Encuesta que nos fuera proporcionada gentilmente por Waldo López.

Actualmente —y no casualmente— en las cuatro universidades estudiadas, los rectores son afines a partidos de centroderecha, y engalanan sus biografías solamente con una sólida trayectoria gremial y sindical docente. Solamente uno evidencia antecedentes significativos en las revueltas estudiantiles de los setenta.

6.3. ¿Tomando decisiones?

Con esta marca y mandato cultural, más que administradores eficientes preocupados por sendas reformas curriculares y académicas, las autoridades se tornan obligatoriamente en facilitadores y negociadores de acuerdos interna y externamente. Usan su fuerza y su persuasión para lograr equilibrios entre dos corporaciones estamentales (docentes y estudiantes) con idéntico poder de decisión y veto y que en los últimos años ha sufrido un notorio y reconocido proceso de gremialización y corporativización. Su papel de mediadores con el Estado, de organizar cabildeos con autoridades ministeriales y locales es también decisivo.

Consecuentemente, el liderazgo que se instala no corresponde a los modelos comúnmente descritos en la literatura especializada. Ni el *transaccional*, que supone el uso del poder jerárquico para disponer de recompensas y sanciones ni el *transformacional*, donde el carisma lleva a los subordinados a decantar su intereses personales en el del grupo buscando metas comunes, describen bien la situación.[36]

Dominada la escena política por débiles liderazgos y sustentadas en coaliciones político-institucionales, gobernar en las universidades públicas es el arte de "encontrar y mantener buenos aliados. Es también el arte de la asociación" (Schwartzman, 1993). La legitimidad de las autoridades universitarias no depende tanto de los resultados e impactos alcanzados en el universo político o académico como del grado de los *consensos* que se lograron *antes* de decidir e implementar la acción. La forma "normal" de organización del modelo político son las redes sociales o clanes, las mismas que no se articulan en torno a campos de conocimiento, sino

[34] Aunque la tipología sobre la que se basó su clasificación no fue explicitada, Huáscar Taborga concluyó que entre 1948-1967, el 46,5% de los rectores pertenecían a las filas de la izquierda (y un 62,5% de los secretarios Ejecutivos de la FUL).

[35] De los cuatro rectores de las universidades estudiadas, solamente uno tiene antecedentes significativos en la lucha estudiantil.

en base a intereses particulares o burocráticos facultativos. El rector y el vicerrector, por ejemplo, no pueden pertenecer a la misma facultad o a las mismas áreas disciplinarias. Obligatoriamente se debe buscar acuerdos interfacultativos, evitando sesgos, pero apoyándose en las facultades más grandes y lógicamente con mayor potencialidad de voto, como Ciencias Económicas, Administrativas y Medicina.[37]

Tales redes se organizan para participar en los juegos de poder y su supervivencia depende del éxito que obtengan para derrotar por cualquier medio a sus adversarios y de su capacidad de generar relaciones de lealtad y compromiso entre sus miembros.

La permanencia en el poder no resulta consecuentemente estable y la toma de decisiones se fundamenta en un proceso de negociación y no en el acatamiento de las normas legales, rutinas administrativas y jerarquías formales acordadas por los respectivos estatutos orgánicos. Se negocia en cambio largamente, demorando el proceso y el tiempo de toma de decisiones o simplemente haciéndolas imposibles.

Asumimos con Richard F. Elmore que en este tipo de organizaciones, como las universidades públicas bolivianas, las decisiones son resultado de la convergencia de diversos actores que tienen recursos, preferencias e intereses diversos y hasta contradictorios. Los actores no buscan necesariamente acuerdos comunes ni tampoco es necesario que concuerden en los resultados alcanzados, pues bien podría decirse para este caso que

> ...solamente (se) requiere que las partes accedan a ajustar mutuamente su forma de proceder, con el fin de conservar la relación misma de negociación como un medio para la asignación de recursos (de Vries, *op. cit.*).

De este modo, los Consejos se tornan en *arenas* marcadas por pugnas burocráticas internas universitarias y no, como ocurrió frecuentemente en un pasado que ahora parece suficientemente tan nostálgico como lejano a los ojos de los antiguos dirigentes estudiantiles, por

---

36 Cfr. Borrel I Felip, 1998; Dessler, 1986: 149-178.

37 Actualmente las duplas son: Economía/Tecnología en la AUGRM; Economía/Tecnología en la UMSS; Economía/Odontología en la UAJMS; Ciencias de la Salud (Biología)/Economía en la UMSA.

presiones partidarias externas.

De tal suerte, el conflicto se dilucida entre dos "estamentos" que operan con una racionalidad de "poder suma cero". A una "afrenta" corresponde otra; a una medida se retruca o amenaza con organizar lógicas de coordinación; pero no se lo hace, y por el contrario la alienta la fragmentación. En la división resultante parece más bien basar sus prerrogativas, asumiendo como estable en el diagnóstico de la universidad paceña "arbitrariamente las funciones de otros elementos institucionales, adueñándose cada vez más del espacio libre, acupando progresivamente el espacio institucional y acumulando de esa manera el poder".

La visión global, en una suerte de "empate histórico y debilidad constructiva" termina extraviada, paralizando, salvo en pequeños núcleos y a costa de esfuerzos e iniciativas personales, necesarias reformas en profundidad.

Como consecuencia de esta suma de presiones que anudan y desatan, en la mayor parte de los casos las resoluciones universitarias que adoptan los consejos universitarios o facultativos son simplemente puntos de llegada provisionales y temporales. En tal virtud, tampoco es posible anticipar ni planificar estratégicamente a mediano y largo plazo. Los planes —en ese contexto— no son apuestas racionales sino que emergen como resultados de presiones externas e internas (matrículas crecientes, incremento salarial docente administrativo y "techos" presupuestarios, etc.).

Es así que en este marco de regateo pluralístico e ideológico, las respuestas no siempre se orientan técnica y racionalmente a enfrentar las necesidades y problemas existentes. Las propuestas, incluso aquellas que nunca se operativizan, se toman del arsenal y el repertorio políticamente disponible entre aquellas que se tienen más a la mano por fáciles, inocuas y capaces de conservar el equilibrio preexistente. En la variada gama de posibilidades está, finalmente, aquella que hace que se desvanezca el problema que dio inicio al debate. Es un proceso en el que, como afirma un documento universitario tarijeño, "se decide por excepción" y en el que bien pueden aparecer igualmente tomarse

"soluciones" del repertorio organizacional que nadie esperaba, pensaba o reclamaba inicialmente.

Karl Weick diría que se trata de objetivos planeados *ex post*. En una secuencia perversa, primero ocurren las cosas, luego se realizan las acciones y finalmente recién se justifican los acontecimientos. Tal *modus operandi*, en el que pueden aparecer soluciones que nadie esperaba, pensaba o reclamaba inicialmente o, simplemente, no aparecer solución alguna cuando no se desvanece el problema, se aproxima a lo que los teóricos de la organizaciones denominan, como establecimos líneas atrás, "cubos de basura" (Perrow, 1991: 163-169; March y Olsen, *op. cit*.: 76-79).

Estas prácticas suelen estar inducidas por la necesidad de las "tribus" de reproducirse como burocracias administrativas o actores docentes/estudiantiles, participando en el mercado electoral, mecanismo al que —como vimos— estas instituciones académicas han confiado la reproducción de su sistema de poder.[38] Consecuentemente, los conflictos se exacerban y alcanzan su punto culminante cuando se aproxima un elección a cualquier nivel, pero principalmente al de rector, decanos o directores de carrera.

En este modelo de "gestión" (sic) prima lógicamente la inestabilidad, ya que es muy difícil crear condiciones para la continuidad de los equipos directivos, los cuales son removidos al cambio de cada administración trayendo además modificaciones en las orientaciones académicas. El sistema de no reelección de autoridades vigente en varias de las universidades, si bien garantiza la movilidad interelites, produce desfases en la conducción institucional.[39] El resultado es que se hace más ineficiente la administración universitaria y se carga con fuertes costos la formación de recursos humanos en cuadros directivos (decanos, directores) que normalmente no son aprovechados nuevamente en la conducción académica o administrativa.[40]

---

[38] Ángel Flisfisch describe muy bien, desde un punto de vista sociológico, la configuración del poder en las universidades en su trabajo *Política y Gobierno Universitario: Metáforas Inadecuadas y Ajustes Necesarios* en: Cristián Cox (ed.) 1990: 111-135. Tomamos para nuestro trabajo varios de sus postulados.

Cuando Darcy Ribeiro analizaba la función universitaria latinoamericana en los años setenta concluía sobre algunos puntos que actualmente todavía tienen vigencia para el caso boliviano.

> La función universitaria de preparación de los cuadros especializados de nivel superior necesarios para operar en la vida social, depende frecuentemente de grupos que deben fidelidad primero a las camarillas docentes internas, luego a círculos gremiales y, sólo muy lejanamente, a los reclamos de la sociedad nacional y sus requisitos de desarrollo (Ribeiro, 1973: 143).

El análisis más actual de la universidad pública boliviana presentado por el Instituto Ortega y Gasset en febrero de 1998 reafirma estos aspectos como efectos perversos del gobierno universitario, cuando señala:

a) La *profesionalización* de algunos líderes estudiantiles, transformados en *apparatchik* políticos que usurpan mediante estrategias asamblearias o el control de órganos claves la voluntad mayoritaria, inhibiendo, más que reforzando la participación de los estudiantes. La probable configuración de *"nomenclaturas"* entre los docentes, que se rotan los puestos de dirección y/o representación a lo largo de los años.

b) *La apropiación "privada"* de una parte de la financiación pública —co- mo es la de todas las universidades— dando lugar a un verdadero *prebendalismo* corporativo, ya que ciertos grupos o camarillas mantienen un control prácticamente discrecional, aunque con legitimación administrativa, de ciertos enclaves logísticos de las universidades (comedor y otros)... (Instituto Ortega y Gasset, 1997: 112).

En todo caso, los aparatos universitarios han mostrado, en la mayor parte de las universidades estudiadas, una significativa vitalidad para reproducirse en el poder con seguridad porque tienen capacidad de mover y tejer los hilos del poder clientelar dentro del

---

[39] En los casos estudiados no existe reelección en la UMSS y la UMSA, pero sí en Tarija y Santa Cruz.

[40] Un decano o un directivo tiene que irse precisamente cuando ha acumulado experiencia. Para una reflexión en este sentido: Pallán y Marúm, 1996.

marco de una "corrupción ilustrada". En la UMSS, por ejemplo, se ha establecido en las últimas dos décadas prácticamente intacta una sucesión de mando de tal suerte que cada vicerrector ha devenido casi siempre en rector. En otras universidades el rector se ha quedado en el puesto donde existe reelección. Esta práctica está muy arraigada, lo que explica que los actuales rectores en la UMSS, UMSA, UAGRM hayan sido previamente vicerrectores y el de la UAJMS, rector.[41]

VII. ¿Hacia un nuevo modelo organizacional?

Como anunciamos en el anterior capítulo, la emergencia de un vocabulario y una retórica que valorizan la calidad, la excelencia y la competividad, constituye un referente de la mayor parte de las actuales propuestas universitarias y forma parte de la gama de ofertas y promesas que sus autoridades regularmente hacen a la sociedad civil y a sus potenciales electores.[42]

En este contexto, la búsqueda de la calidad educativa se ha transformado en una carta ineludible de presentación y legitimidad interna y externamente. A la luz de su espejo, la democracia basada en la paridad se revela inoperante y disfuncional. Y si no se puede cambiarla, al menos hay que esgrimir un discurso emparentando con su antípoda: calidad y estrategia.

Los ejemplos que abundan muestran que estos dispositivos discursivos se han convertido en parte del circuito legalizador de las nuevas prácticas institucionales que enaltecen un particular estilo de gestión que garantice, ya no la pertinencia social de la institución, sino su excelencia (o al menos que debería ser resultado de éste).

"¡Por una universidad de excelencia!", rezaba durante la cam-

---

41 A julio de 1999.

42 De las incontables intervenciones en ese sentido destacamos la presentación del Rector de la UAGRM, Jorge Orellana, en el Foro Debate Reforma Universitaria patrocinado por el Comité Pro Santa Cruz. Un resumen se publica en *El Mundo*, Santa Cruz, 12-5-99. También hallamos ese mismo tono en las intervenciones de los candidatos, finalmente electos, a rector y vicerrector de la UMSS, Lic. Augusto Argandoña y Raúl Rico, respectivamente.

paña electoral (1998) una pancarta del grupo que ahora conduce la FUL de la universidad cochabambina, mientras que postulantes a un centro interno de la UAGRM encabezan su propaganda con citas de un experto mexicano en calidad total, con el mismo deleite que sus homólogos de los setenta lo hacían con Vladimir Lenin, Karl Marx o León Trotsky. Excelencia fue también la palabra convocada por la fórmula ganadora en la elección del SIDUMSA para la gestión 1999-2001, que además la tiene impresa en los calendarios que distribuye. En la misma universidad una de las últimas protestas por el presupuesto universitario se realizó el 9 de marzo de 1999 bajo el sugestivo apelativo de "Marcha de la Excelencia" (*Presencia*, 10-3-99). Por su par-te el espíritu de la calidad se desparrama por todo el "Plan Piloto de Transformación" de la UAJMS.

Es plausible y necesario interrogarse si estas pistas retóricas, bajo el manto de la calidad, constituirán guías seguras de que se está transformando la cultura institucional universitaria y cediendo las premisas, los valores y las prácticas del modelo político organizacional.

Podremos respondernos observando y analizando algunos cambios que se están produciendo en las universidades bajo análisis. Todavía no son muchos ni tampoco están definidos ni mucho menos son irreversibles; pero nos hablan —al menos eso— del germen de una nueva situación.

7.1. Calidad y gobierno universitario

Las mutaciones en los mercados laborales, las secuelas de la pérdida del monopolio formativo y las tímidas políticas regulatorias estatales, son, entre otros, factores que las universidades registran y que empujan a estas modificaciones que convierten a la seguridad en un discurso populista, y su propuesta de reforma se va haciendo tan vieja y frágil como sus actores.

El retrato es simple: las viejas creencias no funcionan sin que la convocatoria a los ritos electorales o los apelativos, cada vez menos frecuentes, a evocación de la memoria puedan cubrir los vacíos.

Al volver la mirada hacia atrás, los actores universitarios no

hallan las debidas respuestas organizacionales en el sagrado baúl de los recuerdos". Dice un graffitti: "Cuando tenía todas las respuestas... me cambiaron todas las preguntas". De manera muy lustrativa, sin tantas vueltas teóricas, nos confió un sorprendido rector que participó activamente en la revolución universitaria de 1970-71 y que ahora se vanagloria de su plan de transformación: "¿Ustedes qué saben de estas cosas: digamos por qué hacemos lo que estamos haciendo?"[43]

Podemos concluir que este desplazamiento, que revela la confrontación entre la situación a la que se quiere acceder y la pervivencia de una cultura institucional tradicional, se traduce en un quiebre en los valores. Se produce entonces una situación de maleabilidad que con Karl Weick llamamos "situaciones abiertas de equivocabilidad" (cit. en Kent, 1998), o que, siguiendo a Antonio Gramsci, designamos como un colapso de transformismo, o, en un lenguaje algo zavaletiano, una vacancia hegemónica.

En el tiempo de los discursos expertos, para ganar legitimidad, en una suerte de isomorfismo cultural, las universidades copian conceptos, métodos y discursos tomándolos de la vereda del frente, de los otros, de sus anteriores adversarios. Al fin de cuentas, y sin lugar a dudas, podríamos suscribir de las universidades bolivianas, lo que un investigador mexicano dice de las suyas: que el mundo externo "vino a proporcionar precisamente lo que las instituciones en crisis no tenían: instrumentos y estrategias específicas de cambio institucional" (de Vries, op. cit.).

En todo el mundo se advierte una fiebre similar. Un experto de la talla mundial como el norteamericano Burton Clark considera que las universidades, para superar su crisis sistemática, han ingresado en una fase de transformaciones que no tiene punto de retorno. Su foco se centra en cambios organizacionales que conducen a la emergencia cultural emprendedora necesaria para enfrentar un nuevo medioambiente competitivo (Clark, *op.cit.*).

Las universidades son inducidas por diversos dispositivos y

---

43 Entrevista a un rector de la UAJMS, durante las conversaciones que mantuvimos sobre las perspectivas de la transformación universitaria.

presiones sociales y estatales a proclamar su adhesión a los principios soberanos de la eficiencia y de la eficacia. El punto de partida, la piedra filosofal de este reclamo, nace del nuevo rol que, en las "sociedades de conocimiento", se adjudica a sistemas educativos que son convocados estratégicamente a elevar la competividad. Michael Gibbons, de la "Association of Commonwealth Universities" lo ha escrito con claridad:

> Un nuevo paradigma de la función de educación superior en la sociedad ha venido surgiendo poco a poco durante los últimos veinte años. Aparentemente ha desaparecido la magnanimidad de un von Humbolt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de la educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de los ciudadanos (Gibbons, 1998: 1).

Se privilegian en consecuencia los vínculos con las empresas y el mundo del trabajo, de manera que puedan formar con sus graduados un *thinking workforce*, dotado de capacidad emprendedora y de adaptabilidad al cambio constante. Las premisas disciplinarias se cuestionan para aprobar la formación multidisciplinaria o transdisciplinaria.

La repercusión universal de estos procesos se refleja en nuevos códigos, discursos de y sobre la universidad que hacen hincapié en la responsabilidad social (a*ccountability*), el valor del dinero (*value for money*), la planeación estratégica, el análisis del costo beneficio, la administración sana y eficiente, la racionalización y maximización de recursos e indicadores de selectividad y desempeño.

En Europa, una sombra premonitoria para los sistemas latinoamericanos, la "gestión de calidad" explicita nuevos actores, dispositivos y mecanismos regulatorios. Un primer elemento se asocia a la emergencia de agentes independientes capaces de gestionar el sistema a un "meta nivel". En segundo lugar se halla la recurrencia a procedimientos autoevaluativos, sumada a un tercer elemento que es la evaluación por pares académicos externos. Finalmente, como cuarto aspecto, se encuentra la información pública de resultados, que cuestiona la tradicional endogamia universitaria (Van Vught y Westerheijden, 1998: 28-38).

La casi totalidad de estos nuevos dispositivos está siendo introducida, a escala planetaria, desde fuera de las universidades, por gobiernos y agencias internacionales.

Todas estas mutaciones se recepcionan en nombre de construir una abstracta calidad, para superar procesos educativos que son acusados continuamente de producir o conducir a exactamente lo contrario.

No vamos a introducirnos aquí en una disputa por el concepto polisémico de calidad educativa (que abordaremos en el capítulo siguiente), que las propias universidades públicas bolivianas han dejado flotando y usando de una manera poca precisa. Basta dejar por sentado que hallamos que esta ambigüedad manifiesta revela que la naturaleza de su utilidad es para ellas mucho más sensible al uso discursivo y legitimador que a su aplicación operativa e instrumental como práctica constante de mejoramiento institucional.

Nos interesa en cambio esclarecer los nexos y las pulsiones entre las culturas institucionales y los nuevos modelos organizacionales. Nuestra hipótesis es que la calidad educativa, para ser parte de un proceso de Reforma, demanda contextos y culturas organizacionales específicos, difícilmente combinables y compatibles —a nuestros ojos— con aquellos que provienen de la tradición contestataria de los setenta o con el modelo político de gestión de las universidades públicas bolivianas. En otros términos, si las universidades públicas, como pregonan, han decidido ser abiertas y flexibles, "sensibles a las influencias externas y listas para responder a las exigencias del medio"[44], deberán introducir importantes cambios en su cultura organizacional.

Los nuevos paradigmas asociados a la calidad total, la planeación estratégica o la reingeniería, para ser aplicados a la Educación Superior, parten de la premisa de que la mayor debilidad de la universidades radica precisamente en su capacidad de gestión, tanto en términos operativos como en la prevalencia de una cultura conservadora impredecible que afecta a las negociaciones y compromisos.

Su objetivo no es la eficacia social de la universidad, sino su eficiencia interna, medible en términos de resultados y productos.

La calidad total particularmente se halla impregnada de modos positivistas y una confianza plena en la bondad del mercado como potenciador institucional.

Las universidades, que han adolecido de gestión profesionalizada, deben descubrir que son organizaciones.[45] La modificación de la cultura y la estructura organizativa es vista como el elemento clave. Se concibe ésta como una "variable manipulable y elemento de cohesión" (López Ruperez, 1994: 51). Los nuevos sistemas administrativos "posmodernos" suponen mayor participación de los involucrados, en contraposición con los modos administrativos tayloristas o fordistas, pero no se los reconoce en tanto actores institucionalizados (de la manera como ocurre en las universidades públicas bolivianas), sino qua individuos. Se recomienda además autonomía relativa a las unidades y menor distancia entre la cúpula directiva y la base (Romero, 1998: 37).

¿Cómo serían los nuevos modelos organizaciones y los sistemas de poder que deberían adoptar las universidades bolivianas si quieren alcanzar sus promesas de excelencia y calidad?

¿Cómo se pasa —en suma— de la cultura de la revolución a la cultura de la evaluación, de calidad, de las jerarquías, del gerenciamiento estratégico y de la responsabilidad social, considerando que cada uno de estos paradigmas tiene sus propias normas, tiempos y estructuras organizativas y culturas que los sustenten?

La experiencia internacional señala concretamente que los nuevos modelos de gobierno universitario, que se pueden calificar como empresariales o gerenciales (Trow, 1994: 11-18), parten de la hipótesis central de:

> ...que las formas actuales de gobierno universitario tienden a subordinar la participación activa de los cuerpos colegiados, reducir la autonomía académica de la institución y concretar más niveles de poder a partir de la lógica de profesionalización de la administración académica (Didrikson, 1994: 19-28).

---

44 Tomado de un documento del CEUB.

45 Silvio, José. *Un nuevo rol para la universidad latinoamericana como gestora del conocimiento*. En: AA. VV. Reinvención de la Universidad. ICFES, Santa Fe de Bogotá, 1994, pp. 143-151

Por su lado, una especialista argentina concluye, luego de examinar las distintas transformaciones en varios países, que la tendencia general en los ochenta y los noventa se orienta hacia sistemas en los cuales cada vez más van ganando espacio los administradores, los evaluadores externos, pero igualmente las organizaciones gremiales que defienden a los docentes frente a los cambios y la inestabilidad laboral (García de F., 1998: 127-128). En la misma vena dos expertos de la talla de Guy Neave y Franz A. Van Vugth arriban a idénticas conclusiones. Ambos reconocidos autores advierten que en Europa la sustitución del modelo político de gestión, que empezó a implementarse a inicios de los setenta y se consolidó a fines de los ochenta, incrementó el poder de los administradores junto a la irrupción de valores y técnicas provenientes del mundo de las empresas y los negocios (van Vught y Westerheijden, *op. cit*.).

En términos más precisos, la empresa parece constituirse en el modelo organizacional ejemplar (*managerialism*) que va a remplazar a la tradicional concepción de la universidad "como espacio público, como lugar de encuentro y controversia entre muchas y potenciales identidades" (Krotsch, 1998: 141). La presión en este sentido es pasar de un modelo consensual y colectivo hacia otro individualizado que reconozca "el valor del dinero" (*value for money*) en términos de eficiencia y eficacia.

Adicionalmente, la administración moderna exige de los directivos universitarios formular una visión de futuro de su institución, construida con suficiente flexibilidad para adecuar su visión a los cambios del entorno. Se trata de instituciones donde los directivos dispongan de la habilidad para detectar oportunidades que permitan la ruptura y disposición permanente para cambiar de paradigmas (Wasee, 1995).

Por supuesto, este papel se encuentra en íntima relación con el modelo de gobierno institucional. La situación resalta mejor en el contraste; en el modelo burocrático las autoridades se equiparan a los héroes, que encaran problemas y los resuelven racionalmente. En el colegiado, en tanto, fungen como el primero entre un conjunto de iguales que administran la institución de manera consensuada y experta.

En el nuevo contexto, la nueva autoridad universitaria ya no es definida como un sabio (modelo colegial) o mediador-negociador (modelo político) sino como un gerente ejecutivo y como

> ...una persona informada sobre las nuevas teorías y herramientas gerenciales, sino de [...] características y habilidades que le permitan llevar a sus instituciones, con prácticas modernas de dirección (*ibid*.: 48).

Algunas universidades latinoamericanas ya están transitando por estas mismas experiencias, y sin duda pueden servir de ejemplo o advertencia premonitoria para las bolivianas. En el caso mexicano, particularmente varios estudios han revelado situaciones que advienen con un nuevo modelo empresarial: centralización del poder en las principales autoridades, sustitución de cuerpos colegiados, transformación de los docentes en obreros calificados y de los estudiantes en usuarios o clientes; en suma, objetos y no sujetos de las políticas institucionales (de Vries, 1998; Ibarra, 1998: 166-167).

Los cambios que se citan atacan igualmente el eje de la ciudadanía universitaria ya que se anula generalmente la elección directa del rector por votación directa e incremento de reglamentaciones, y se establece controles sobre su cumplimiento, lo cual rompe con las rutinas de las organizaciones, del tiempo laxo y siempre disponible.

7.1.1. Límites y deseos

Estamos ahora en mejores condiciones para comprender mejor por qué para algunos observadores internos y externos, el cogobierno paritario concebido en su origen y en ciertas memorias institucionales universitarias como el depositario de las juveniles energías reformistas, se ha pervertido (en el sentido de un efecto no deseado) convirtiendo a la universidad en "ingobernable", si por ello se entiende su incapacidad de alcanzar eficientemente los fines que tiene socialmente encomendada.[46]

El tema es de vieja data aunque ahora se advierten nuevos protagonistas, esta vez internos, que reemplazan a las objeciones externas, generalmente teñidas de derecha y autoritarismo.

Ya en 1971, tras el golpe militar protagonizado por el entonces Coronel Hugo Banzer S., se buscó poner fin a las experiencias participativas universitarias. Para lograrlo, como vimos, se promulgó el 2 de junio de 1972 la resistida Ley Fundamental de la Universidad Boliviana, que fue ligeramente modificada el 17 de octubre de 1975.

Sus enunciados propositivos —que consideramos detenidamente en el capítulo II— no dejan duda de sus propósitos reales:

> El llamado cogobierno paritario, en los hechos vino a significar tan sólo dictadura del sector estudiantil o, mejor dicho, de la minoría activista que lograba manejarlo.[47]

La disposición contemplaba la reducción de la participación estudiantil a poco menos de un tercio (art. 26), el pago de matrícula estudiantil (que nunca se ejecutó), suprimía la extraterritorialidad que en la práctica habían gozado las Casas Superiores de Estudios, anulaba la dimensión política de la autonomía reduciéndola a un ámbito meramente administrativo. Para ordenar y regular el sistema se creaba un órgano supra universitario denominado Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) dependiente del Presidente de la República y dotado de amplios poderes regulatorios (arts. 11-17).[48]

Resulta emblemático que muchos de los mentalizadores de esta disposición legal y de las autoridades que conducirán la nueva etapa universitaria hubieran sido docentes del sistema autónomo, algunos incluso vinculados públicamente con posiciones conservadoras. De ahí que sea posible hablar de este proceso también como un intento de "contrarreforma interna" protagonizada por sectores de docentes universitarios en alianza con el gobierno militar.[49]

En la práctica, esta situación careció de legitimidad mientras que la fuerte resistencia universitaria creó un ambiente dominado por el

---

46 Para un debate sobre el concepto de gobernabilidad ver: Arbós y Giner, 1996.

47 *Exposición de Motivos que Precedió al Proyecto de la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana, preparado por la Comisión Nacional de Reforma Universitaria*. Compilación de Leyes sobre la Autonomía Universitaria. Subcomisión de Reordenamiento, UMSS, 1981.

temor en el cual las nuevas autoridades no se animaron ni siquiera a reponer las limitadas estructuras cogobernadas de poder, establecidas en la propia Ley.

Una nueva dictadura militar instalada el 17 de julio de 1980 trató de retomar esta misma senda, organizando por Decreto Supremo del 13 de abril de 1981 el Consejo Nacional de la Universidad Boliviana (CONUB).[50]

Como parte de un movimiento más amplio de democratización de la sociedad, la universidad pública retornó en 1982 a la situación prevaleciente antes del *interregno* autoritario. Desde ese año hasta mediados de los noventa el cogobierno y en general toda la morfología institucional, por lo menos públicamente, gozó de aparente buena salud y reputación. De ahí en adelante, a medida que la universidad pasaba de ser un institución crítica a una criticada, la situación cambió radicalmente.[51]

En el caso particular del cogobierno, como concluye recientemente el Informe del Instituto Ortega y Gasset —interpretando muchos pensamientos— comenzó a ser asumido como "un obstáculo para el cambio del sistema y de cada universidad" (IUOG, 1999).

Sintomáticamente varios diagnósticos universitarios realizados recientemente coinciden con esta visión (aunque no necesariamente con sus causas). En un giro de la tradición, esta vez las voces de cuestionamiento saldrán del seno de la universidad de mano de sus propios docentes y no de la derecha o del gobierno militar de turno.

De las universidades estudiadas destacan los comentarios crí-

---

48 *Ibid*. Las mismas justificaciones se esgrimen en los trabajos de Mario Rolón Anaya, 1975; Siles Salinas, 1972; Loza Calderón, Ramiro, 1986, todos ellos vinculados a un estilo autoritario de reforma.

49 Tal es el caso, entre otros, de Ernesto Daza Ondarza, quien ocupó en la UMSS las funciones de Vicerrector y posteriormente de Rector designado en 1974. Daza, un prestigioso profesional, había pertenecido a los grupos católicos universitarios, llegando incluso a candidato a rector en la universidad autónoma.

50 Continuidad subrayada porque su presidente se había desempeñado como alto miembro del CNES. Sobre sus argumentos discursivos ver: Aguilar, 1980.

ticos del "Plan Quincenal de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón (1997-2001)", del "Plan Quincenal de Desarrollo de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho" y del "Plan de Desarrollo de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno".

El propio CEUB públicamente avala afirmaciones críticas como esta otra, que nace de las consultas con directivos y expertos universitarios:

> Los actuales mecanismos de gobierno y gestión universitaria se han revelado ineficaces y pesados para adaptar las universidades a los nuevos desafíos (de excelencia y calidad). Hay una débil decisión para generar estrategias que devuelvan a los centros universitarios su capacidad creativa y protagónica y su rol de proponer ideas (CEUB, 1998: 143).

Por su parte, los docentes, que en su conjunto toleraron más que confiaron en el cogobierno paritario, se han vuelto abiertamente en su contra. Un último documento oficial de la universidad tarijeña que bien podría proceder de cualquier otro sistema afirma que es un "sentimiento generalizado del estamento docente" considerar el co-gobierno "como el mayor impedimento en la marcha universitaria" (UAJMS, 1993). Se trata de una confesión pública muy reciente que desnuda la pérdida de credibilidad de sistema. En abril de 1983 cuando, bajo la euforia de la "reconquista de la autonomía", los docentes de todo el país celebraron su primer congreso en Cochabamba, se pronunciaron en cambio por la defensa "intransigente" del cogo-bierno paritario.

Una década más tarde su visión se tornaría mucho más escéptica y descargaría cada vez más frecuentemente en los estudiantes los orígenes de la crisis institucional.[52]

Con lógicos recelos de las direcciones y estudiantes de base[53] estas visiones se multiplican particularmente entre las autoridades y el gremio docente. Son muchos los docentes que públicamente han despojado su discurso del peso de sus anteriores sistemas de creencias.[54] Pero más que una visión auténticamente reformista tendente

---

51 Por ejemplo, un estudio realizado en 1994 por la Facultad (sic) de Ciencias Políticas de la UMSA y basado en una encuesta constató la existencia de "varios problemas de legitimidad y credibilidad" y "una crisis dirigencial al interior de la universidad". *Última Hora*, La Paz, 22-10-94. No tuvimos acceso al estudio original.

a reconstituir el sitial preferente de un inexistente cuerpo académico cargado de reformas institucionales, los docentes vislumbran su nuevo rol en el gobierno universitario en tanto poder sindical y representación corporativa.[55]

Sin embargo, y pese a que autoridades y docentes admiten *sotto voce* las enormes dificultades para modificar el cogobierno paritario, cada vez cobran cuerpo las propuestas e iniciativas en varias universidades para modificar en el estatuto orgánico aspectos referidos al cogobierno y transformar hipotéticamente el sistema universitario de poder.

En este punto, la estructura y el discurso estatutario constituyen un nudo relevante para entender posibles mutaciones en la cultura y el discurso universitario.

Ahora bien, este marco normativo del sistema universitario reconoce en las dos últimas décadas dos hilos semánticos diferentes que revelan cómo la institución se ajusta o intenta hacerlo a los cambios externos e internos.[56]

En una primera fase, a fines de los sesenta e inicios de los setenta, predominaba un enfoque contestatario impregnado de una filosofía marxista que concibe la "universidad militante" como un instrumento de liberación de las clases trabajadoras. En una segunda fase, de la

52 Ver la documentación del V Congreso Nacional de Docentes Universitarios (Tarija, 19-23 de julio de 1993 y del VIII Congreso Nacional de Universidades (Potosí, agosto de 1994 y mayo de 1995).

53 El estudio de la UMSA anteriormente citado, habría revelado que la mayoría de los estudiantes encuestados están de acuerdo con el cogobierno. *Última Hora*, 22-10-94.

54 Manuel Sanabria, troskista y dirigente estudiantil en la UMSS durante la dictadura banzerista, posteriormente directivo del FEDSIDUMSA ejemplifica muy bien esta (re) conversión en su polémico trabajo que lleva por sugestivo título: *Universidad Pública, AutoGobierno y Autodestrucción*, La Paz, s.p.i, 1993.

55 Una de las propuestas más socorridas dentro el gremio docente consiste en sustituir a los decanos por una representante docente "de base". Por su origen, en un claustro cogobernado y por sus responsabilidades frente a un órgano colegiado también cogobernado, los decanos no siempre representan al gremio docente y no pocas veces se alinean con los estudiantes.

cual forman parte las propuestas que analizaremos a continuación, el discurso de la "universidad desarrollo" empieza a abrirse al nuevo tejido que utiliza un lenguaje que busca reconciliarse con los avances técnico-científicos esgrimiendo un discurso eficientista emparentado con aquel que manejan los organismos externos a la universidad.

Las autoridades universitarias y el gremio docente (los estudiantes son más claramente reticentes) anuncian críticamente y de manera cada vez más desembozada que el actual esquema político de gestión y autoridad configura una institución lenta, propensa a modificaciones graduales y no, como asumen necesario, universidades que se adaptan rápidamente a nuevas demandas externas o capaces de emprender tareas modernizantes (cfr. de Vries, *op. cit*.).

Ante la pérdida de reputación de los organismos colegiados, estos sectores parecen demandar y buscar, en contraposición, introducir un modelo racional de toma de decisiones, acorde con los reclamos de excelencia y calidad que comandan sus nuevos discursos; no obstante, no encuentran la fórmula cabal para conciliarla con el cogobierno y la democracia electoral.

Las modificaciones propuestas se desarrollan en varios horizontes no necesariamente antagónicos; con ellas, las universidades mencionadas suponen que podrán enfrentar el dilema de conciliar los imperativos de la modernización con los principios de su democracia participativa o, si se quiere, entre la eficacia y la representación.

En el repertorio se hallan: agilizar la gestión separando las funciones legislativas de las ejecutivas,[57] romper la endogamia y abrir la representación a miembros de la sociedad civil, gobiernos departamentales o sectores empresariales,[58] cualificar la representación estudiantil[59] introduciendo como condiciones de elegibilidad notas elevadas o grados vencidos.

Por ahora, en la UMSS o la UMSA la reforma estatuaria es solamente intención, una mirada adelantada reservadamente por alguna autoridad o simple rumor de pasillo. En otras, mientras tanto, como la

---

[56] Lo que sigue se basa íntegramente en el trabajo *"Análisis del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana. Lo que se debe modificar y/o quitar"*. Antezana *et al.*, 1998.

UAJMS y la UAGRM, ha logrado tomar cuerpo en propuestas más o menos oficiales de reforma del Estatuto (lo que no asegura en última instancia que vayan a ser aprobadas).

La agenda universitaria no contempla (¿por ahora?) transformaciones en las condiciones de elección, ni la anulación o limitación del mercado electoral prevaleciente, que constituye el nudo de la democracia universitaria. Incluso está siendo presentada y revalorizada como una necesaria escuela de aprendizaje de ciudadanía.[60]

Bajo la premisa de "gestión estratégica"[61] pretenden, por otra parte, reducir lo imprevisible que intrínsecamente genera el modelo político. En este tránsito las distintas universidades públicas se ejercitan, de manos de asesores cubanos, en las artes de la "Planificación/gestión Estratégica", que van sustituyendo el escenario de las grandes asambleas en la toma de decisiones o al menos en su socialización. Una gestión de esta naturaleza está, por ejemplo, contemplada en el "Plan de Gobierno 1999-2003" de la fórmula ganadora en la UMSS y en el Plan Piloto de Acción que la UAJMS implementa con la colaboración de IESALC-UNESCO.

Todo ello se hace en nombre de modificar los sistemas de gobierno universitario intentando tornarlos más ágiles y eficientes[62] con el propósito manifiesto de formar constituciones abiertas, flexibles de calidad y "excelencia".

Pero al parecer, más que una reflexión propiamente interna o

57 Entrevista a un secretario general de la UMSA y a un presidente de la Federación de Profesores, UAGRM. En 1969, Arturo Urquidi había propuesto agilizar y hacer más eficiente la gestión universitaria, reservando el Consejo Universitario para las "grandes decisiones", creando comisiones para temas específicos e incrementando el poder del rector. No tuvo acogida (Urquidi, 1974: 93-115). En algunos países vecinos como Chile se debate en términos similares. Ver: Pérez de Arce, 1999: 203-226.

58 Sugerencia todavía no consensuada de la propuesta de nuevo Estatuto Orgánico de la UAJMS en su artículo 43.

59 Propuesta del Rector de la UAGRM, Ing. Jorge Orellana, *El Nuevo Día*, 7-4-99. El *"Proyecto de Estatuto Orgánico"*, UAGRM, mayo de 1999, propone en el artículo 32, que los consejeros estudiantiles requieren haber vencido por lo menos un 40% de su plan de estudios y alcanzar un Promedio Ponderado Acumulado mayor o igual a 60 puntos. p. 16.

60 *Universidad*, UMSS, 17 de junio de 1999, Año VI No. 10.

de introspección planificada en la historia, este giro expresa que las universidades acusan atropelladamente el impacto emocional que provocan en la institución las enormes mutaciones en el entorno, que configura un contexto muy diferente al que prevalecía en Bolivia y el mundo en los setenta, cuando se instalaron las creencias y las estructuras que acompañan al modelo político de gobierno.

Como señalamos líneas arriba, las universidades bolivianas por su parte han empezado a girar sus reflexiones en torno a la viabilidad de sus condiciones internas organizacionales para hacer frente a los desafíos externos, conscientes quizá del agotamiento del repertorio participativo, cogobernado y pluralista.

A la luz de todas las reflexiones hasta aquí adelantadas podemos preguntarnos: ¿existen realmente condiciones para considerar a la calidad y a la excelencia como los nuevos ejes del accionar universitario público boliviano, como en su momento lo fueran la revolución y el servicio a las clases oprimidas? ¿Es aplicable un paradigma empresarial a las universidades públicas bolivianas? ¿Qué tradiciones y experiencias poseen las universidades públicas sobre las cuales puedan construir una cultura y una estructura administrativa moderna? ¿Son posibles escenarios de calidad en instituciones con débil tradición académica y competitiva, poco afectas a interiorizar cambios planificados en su medio ambiente?

¿Podrán, en síntesis, la autonomía y el cogobierno paritario, que fueron concomitantes a la búsqueda de la "misión social" de la universidad boliviana, promover una reforma institucional y sobrevivir intactos esta vez a la búsqueda de productividad y la excelencia y la inserción competitiva al modelo de universidad-empresa, de economías globalizadas y sociedades del conocimiento?

---

[61] Ver por ejemplo *"El Plan de Gobierno 1999-2003"*, del Frente "Cambio y Participación", ganador con el 74,8% en las elecciones del 5 de junio en la UMSS.

[62] Un ex Rector de la UAJMS y Ex Secretario Ejecutivo del CEUB, nos confesó que se hallaba compenetrando de la literatura de Calidad Total y leyendo sus principios teóricos porque consideraba que sus propuestas constituyen la mejor respuesta a una administración en crisis.

Por la razones expuestas a continuación, que se sustentan en los argumentos hasta aquí desarrollados, nuestra respuesta es al menos escéptica. Al hablar de experiencias mundiales José Joaquín Brunner (1994) argumenta que estructuralmente las universidades son reacias al cambio o solamente cambian muy lentamente, por lo que considera que la clave de la innovación de la educación superior parece situarse, fuera de la universidad, principalmente en la política estatal.

Para avanzar en una respuesta, en el caso concreto boliviano, debemos señalar inicialmente que, como ya aludimos precedentemente y profundizaremos en sus significado más adelante, las universidades públicas no se han visto en el pasado reciente compelidas a considerar la competencia y el mercado como el factor ineludible a la hora de considerar la asignación de sus recursos escasos. Por el contrario, definieron expresamente su misión institucional negando y satanizando la validez del mercado y sintonizaron bajo estas premisas sus prácticas de gestión y su cultura institucional.

Este marco regulatorio laxo ha contribuido a gestar una cultura universitaria premoderna en la administración del tiempo y una sociabilidad no capitalista. La comunidad universitaria en su conjunto se comporta, para decirlo en términos de la economía política, viviendo en una zona de no valor. No necesitan por consiguiente rentabi-lizarse ni tampoco realizar cálculos administrativos de costos o acciones significativas para administrarse con eficiencia y eficacia. Esta situación, a su vez, se refleja en difundidas prácticas poco disciplinadas o racionales, desafectadas a los controles rigurosos y a la atadura de los plazos fijos. Se dispone de un propio distintivo de orden (caótico para los críticos) mientras que el tiempo y el control universitario son siempre evasivos y elásticos.[63]

Son factores que en suma componen una singular "racionalidad negociable",[64] propia del modelo organizacional político y flojamente acoplado, que se difumina por todo el cuerpo universitario e impregna las actitudes culturales de administrativos docentes y estudiantes, pese a los recientes llamados institucionales a refundar la universidad bajo la tutela de la excelencia.

Existe una explicación cultural de fondo para estas preferencias:

las universidades públicas bolivianas, como sus similares latinoamericanas, heredaron de la tradición europea una visión "dicotómica y maniqueísta" de oposición, en aras del conocimiento, a lógica empresarial (Schawartzman, 1996). La impronta napoleónica, con su fuerte enfoque funcionarial, por otra parte, no la predispone tampoco a un enfoque que la oriente y dirija a servir a sus usuarios y ofertar los servicios que éstos precisan.[65]

En contraposición a la rutina del "tiempo universitario" en los sistemas empresariales, sometidos a la dinámica del mercado y las prácticas de calidad, cuenta sobre todo la rapidez con la que se actúa. Más que nunca el tiempo, como ya lo había descubierto Benjamín Franklin en el siglo XVIII, es oro. Los sistemas empresariales equilibran además corto y largo plazo. No solamente piensan en el corto plazo ni toman decisiones trascendentes conscientes de sí mismos, independientemente de su utilidad y relevancia y sin preocuparse de los impactos en y de su contexto externo.

La cultura universitaria en las universidades públicas bolivianas es todavía poco receptiva y escasamente atenta a responder rápidamente a los cambios y demandas de su entorno; una mezcla de parsimonia burocrática y soberbia intelectual por lo que pasa en el mundo banal de los legos. Aunque la situación parece cambiar, lo externo es visto aún como una extensión natural de su misión, un campo obligatorio de desarrollo de sus potencialidades políticas, iluministas y reformistas y no como un mercado en el que hay que participar y competir.

Además, debe tomarse en cuenta qué modelo político de gobierno, con su poder difuso y negociado, impide que la institución se adapte rápidamente a situaciones nuevas y cambios en su medio

---

[63] Necesitaríamos realizar en las universidades bolivianas un estudio similar al realizado en México: García, 1995.

[64] Expresión de un ex dirigente del Comité Interfacultativo de la UMSA y actual miembro del Consejo Factultativo de Derecho y Ciencias Políticas de la misma Universidad. Él atribuye esta lógica a la presencia de la cultura andina, pero en propiedad es un rasgo inmanente a todas aquellas sociedades e instituciones que no han sucumbido al capitalismo.

[65] Tomamos estas reflexiones del trabajo de Mora (1999: 50).

ambiente. Por el contrario, las organizaciones con fuertes estructuras, profesionalización y liderazgo presentan mayores facilidades para responder con rapidez a su entorno.

Los nuevos modelos de reforma universitaria ponen un fuerte acento en el liderazgo como factor clave para su diseño y instrumentación (Levy, 1997: 205-221). La gestión de calidad, por otra parte y como aludimos líneas atrás, demanda fuerte liderazgo organizacional, en el cual los directivos hagan aflorar la mayor capacidad de su comunidad, sean además creativos, innovadores, que gobiernen con transparencia, delegando funciones, y puedan guiar estratégicamente a su institución (Meza, Fernández, 1998).

Este tipo de directivos no están presentes en las universidades públicas y los mecanismos de selección, basados en el mercado electoral, no auguran que vayan a emerger. Como vimos, las autoridades son más bien gestoras o mediadoras políticas que equilibran fuerzas entre grupos de interés, evitan decisiones trascendentales y "dejan hacer".

De allí, en rigor, que las universidades tengan apenas visiones de corto plazo, con dificultades para un gerenciamiento estratégico. Los diferentes "Planes de Desarrollo" chocan además con resistencias e inercias, falta de recursos económicos y escasa racionalidad técnica y política. Con más preocupación por mantener coaliciones internas y a los efectos electorales de las medidas modernizantes, éstas se postergan indefinidamente o una vez adaptadas retroceden al poco tiempo.

Convergen además otros problemas, digamos, operativos y financieros cuyas limitaciones para una gestión moderna resaltarán más todavía en el marco de posibles restricciones presupuestarias y de recursos internos universitarios comprometidos mayoritariamente con el gasto corriente y los sueldos de docentes y administrativos.

No se repara generalmente que la introducción de un sistema empresarial en las universidades no es precisamente barata, pues generalmente se abultan los costos promedio por estudiante. Para solventar las nuevas funciones, por ejemplo, algunas universidades de investigación norteamericanas (*research universities*) han reducido en

número sus docentes, pero en contrabalance han debido incrementar el número de administradores y personal profesional de apoyo. En conclusión señala un entendido: "*managerial personel costs more than faculty*" (Rhoades, 1998).

Esta situación similar ha sido reportada en México. La economía de la toma de decisiones redujo personal administrativo en las universidades que tomaron la posta, pero se terminó por contratar mas personal directivo, y con costos administrativos más altos, encontrándose entonces con una conclusión paradójica: "los órganos colegiados son más lentos, pero más baratos" (de Vries, 1999).

7.1.2. Valores y calidad

Además de los puntos señalados en el anterior acápite, y esto no interesa destacar en esta parte, de manera más o menos asumida existe en las universidades bolivianas analizadas, y en general en todo el sistema público, un primer conflicto latente entre la eficiencia administrativa y la eficiencia académica. Nuestros entrevistados, con escasísimas excepciones, no parecen conscientes de que los paradigmas eficientistas que comienzan a manejar discursivamente demandan, para llevarse a cabo, nuevos estilos de gobierno institucional.

En propiedad, muchos consideran que podrían conservar intactos su cultura y su gobierno, a la par que avanzan presumiblemente hacia la calidad y la excelencia. Pero ya hay quienes, intuitivamente quizá, entienden que los esfuerzos para mejorar la eficiencia académica y atender a demandas competitivas, constituyen mecanismos para aumentar el poder de los administradores y planificadores a costa de los miembros de la comunidad universitaria. Un segundo conflicto valórico se sitúa en el dilema entre eficiencia, el equilibrio presupuestario y la democracia. Las comunidades de cara a la tradición esperan ser consultadas para medidas consensuadas.

Francis Rouke y Glenn. E. Brooks examinaron situaciones similares en lo que ellos denominaron "resistencia a la racionalización administrativa".[66] La oposición —sostiene— tiene su origen en las creencias o los valores prevalecientes dentro de las universidades (la cultura institucional). Estas creencias rechazan la posibilidad de medir los productos educacionales, por sentirlos contrarios al propósito

educativo y humanista de las universidades.

Toda reforma, lo habíamos sostenido en el Capítulo I, entraña un conflicto valórico. De hecho, ya se están registrando conflictos entre las lógicas modernizadoras "desde arriba", generalmente mediante resoluciones rectorales y las pervivencias de antiguos valores que asumen la democracia y una reforma populista "desde abajo".

Parecería que la solución consistiría, para ser fieles a la letra de su cultura y su historia, en combinar ambas lógicas y no suprimir una en aras de otra. O mejor, como diría el rector recientemente electo de la UMSS, para salvaguardar las equidad, quizá sea necesario *"sacrificar parcialmente la eficiencia"*.[67] Esto es argumentar que las universidades públicas no debieran regirse ciegamente por valores mercantiles.

Hay argumentos en pro de este punto.

Precisamente para los analistas organizacionales, las universidades son (y deben ser) diferentes a las empresas, perspectiva que ya vimos enunciada por Burton Clark. Las diferencias son múltiples. Mientras en las empresas el poder se concentra en la cúspide, en las segundas se halla en manos de sus componentes, quienes lo dirigen desde abajo. Otro académico como John C. Kissack, por su parte, comparte este punto de vista y considera que mientras las empresas se guían por normas y procedimientos a seguir, presentándose sanciones si éstos no se cumplen, las universidades tienen menos normas y son más flexibles y laxas a la hora de sancionar o regular. Las diferentes suman y siguen: las empresas concentran sus esfuerzos generalmente en una sola dirección, las universidades presentan fines múltiples y alternativos; en las empresas el producto es tangiblemente "externo" a los trabajadores; mientras que en las universidades es intangible y supone un íntimo invo- lucramiento de los actores en su constitución. Estas mismas reflexiones se hallan en el trabajo de Barbara Sporn (*op. cit*.: 1-5), quien subraya su ambigüedad, sus metas ambivalentes, las

---

66 *The Magnerial Revolution en Higuer Education*, The John Hopkins University. Baltimore, 1968. Citado en Pallán, 1989.

67 Afirmación realizada durante su campaña electoral. La fórmula ganadora en la gestión 1994-1998, de la que Argandoña formaba parte como vicerrector, acuñó la consigna "modernidad con contenido social", que no era sino una copia tomada de la Universidad Autónoma de Puebla, lo que comprueba el nuevamente el isomorfismo de las universidades bolivianas.

dificultades para definir procedimientos rutinarios, el alto espíritu de libertad de sus directivos y su vulnerabilidad al medio externo.

Reconstruir a las universidades por esta vía implica por lo menos dos premisas organizacionales y culturales que todavía no se advierten en las filas universitarias.

En primer lugar, organizar comunidades académicas, con docentes motivados y comprometidos emocionalmente con la tarea universitaria, lo cual supondría renovar el plantel docente mediante sistema selectivos y establecer incentivos para su permanencia.

En segundo lugar, generar una estructura institucional que haga posible la toma de decisiones. Autores como Cox y Courard consideran que una universidad, en principio, debería constituir una institución estructurada alrededor de dos ejes actualmente no disponibles: la *autoridad colegial*, asociada, como vimos, al control de los académicos sobre su saber, y la *autoridad burocrática,* vinculada a la gestión especializada de recursos humanos y financieros.

Pero ninguna de ellas está presente en el caso boliviano y las reformas en ese horizonte son, al parecer, lejanas.

CAPÍTULO CUATRO

La evaluación: prácticas y limitaciones

En el marco del análisis de las relaciones universidad-Estado en Bolivia que hasta aquí venimos realizando, es fundamental considerar, además de los aspectos meramente presupuestarios, el discurso evaluador, su constitución y efectividad. Nos amparamos en una razón de peso, puesto que en el último quinquenio (1994-1999), la evaluación no sólo es parte de la agenda del Estado y de las propias universidades, sino que se ha convertido en un campo central en la actual disputa política en torno a la reforma de la educación superior, y de los propósitos manifiestos para mejorar la capacidad de gestión de las universidades.

En términos más generales, la polémica alrededor de los procesos evaluativos es una manifestación del giro —ya aludido— que han ido tomando mundialmente los Estados en relación a la educación superior, intentando reconfigurar la trama de relaciones de poder y composición de fuerzas dentro y fuera de las universidades (Días Sobrinho, 1998: 29-49).

La evaluación nace de la desconfianza en las instituciones universitarias y sus actores estamentales, y conlleva una crítica sorda a su modelo de gobierno y al *ethos* cultural (Teichler, 1993: 28-43). Mientras los Estados arguyen que al impulsar la evaluación sólo buscan mayor eficiencia y pertinencia de las universidades, los críticos sostienen que la evaluación no responde a un genuino interés por su potencial transformador, de mejoramiento pedagógico y de gestión, sino más bien a una imposición de arriba hacia abajo y de afuera hacia dentro, como parte de las exigencias de regulación y control de la educación superior (*ibid.*). De esa manera, la evaluación se tornaría más bien en

un instrumento de las políticas económicas y sociales neoliberales orientadas a restringir el gasto público en este sector y empujar a las universidades a responder a las expectativas de productividad, eficiencia, rentabilidad y pertinencia (Trindade, 1997: 587-606).

La evaluación se conecta, desde esta lógica, con la gestión y el "buen gobierno universitario", donde se la considera una herramienta imprescindible para la toma de decisiones. Aunque no son pocos los que consideran que la autoevaluación sería la contraparte del modelo político y la democracia universitaria por sus contenidos participativos, los más no concuerdan con esta visión y ensalzan a la evaluación como un método para acercarse al ideal de una toma racional de decisiones, como prima en los modelos empresariales, lo que la conecta, aparentemente, con los paradigmas de la calidad total (In't, Veld, 1997).

Es así que la evaluación —como hoy la entendemos— tiene un origen exógeno a la cultura universitaria que más bien introduce junto a ella una serie de valores provenientes de la racionalidad organizativa y la cultura empresarial, como consecuencia de las tendencias de regulación del Estado y que se asume en contradicción a los principios racionales característicos de las instituciones educativas.

Analizar cuáles son las razones y cómo se explica la relevancia que ellas han cobrado en Bolivia, requiere inicialmente de una revisión histórica y conceptual del tema, así como una mirada más profunda a la estructura organizacional universitaria, para dilucidar dónde y cómo se ha alojado dicha corriente, y qué implicaciones tiene en la resignificación de las relaciones universidad-Estado.

En este nuevo campo de significados, como veremos en este capítulo, la universidad boliviana ha jugado un papel reproductor de ese discurso, asumiéndolo de manera irreflexiva. Mostraremos entonces que ella ha entrado en el juego de las negociaciones elaborando un discurso evaluador y desarrollando prácticas burocráticas de evaluación que, como consecuencia, no producen intrínsecamente cambios en la calidad institucional y que antes de moverse en el espacio de la reflexión pedagógica se centran en la línea de la regulación burocrática y funcionan como cartas útiles en la mesa del juego político, con el

Estado y entre los grupos de poder interno.

Es así que a lo largo del capítulo se pretende sistematizar, describir y analizar el proceso de constitución del discurso y los procedimientos evaluadores en la UMSS, UAGRM, UMSA, UAJMS, esto es, el surgimiento y desarrollo de prácticas evaluativas y su contribución a los procesos de autotransformación institucional.[1]

Proporcionaremos una visión panorámica acerca de lo que está pasando con el tema de la evaluación al interior de las instituciones del sistema. No se trata, desde ningún punto de vista, de una evaluación de la evaluación (metaevaluación); únicamente se pretende desarrollar un análisis crítico que coloca en tema de debate aspectos *realmente medulares* que deben ser considerados si, como arguyen las universidades, con el uso de este instrumental se busca realmente transformar la educación superior en Bolivia. En otros términos, el análisis de los procedimientos y resultados de las nuevas prácticas evaluativas universitarias nos darán suficientes pistas para establecer si el discurso de calidad está influyendo en la cultura institucional universitaria, o por el contrario sólo sirve de paraguas para protegerse de las miradas críticas.

En la primera parte realizaremos una breve descripción de la emergencia del Estado evaluador. En la segunda se hace una sistematización y un análisis de las prácticas evaluadoras en las universidades seleccionadas para establecer cómo se configura el discurso evaluativo y qué tipo de prácticas se han desarrollado en ellas. Finalmente, a modo de conclusiones, analizaremos el papel y el aporte de la evaluación al proceso de reforma universitaria, apuntando, en la reflexión, a visualizar algunas alternativas.

I. La evaluación como método

[1] Este capítulo se basa en la observación directa de estos procesos, técnicas y procedimientos, así como en las entrevistas a sus principales responsables de la UAGRM, UMSS, UMSA y UAJMS. Además entrevistamos y conversamos con los equipos técnicos de cada unidad y algunos de los asesores de la UMSA. Tuvimos acceso también a algunos de los resultados de los procesos de autoevaluación y otra documentación pertinente.

Comencemos estableciendo que es posible encontrar en la literatura diversos conceptos de evaluación (Ramírez, 1999 y Tiana Ferrer, 1999: 25-45). En su acepción más general, se puede decir que evaluar es calcular, estimar, juzgar, apreciar el valor de una cosa (CINDA, 1999).

En la perspectiva de la investigación educativa, la evaluación es un proceso sistemático, continuo, de construcción de conoci-mientos que tiene por objeto recoger información para proporcionar un juicio de valor sobre un fenómeno educativo desde un marco referencial adoptado. Su finalidad puede ser comprender o expli-car un fenómeno educativo, tomar decisiones, o modificarlo en alguna dimensión.

La evaluación en el campo educativo, relacionada al desenvolvimiento de las instituciones, se origina a fines del siglo XIX y se sustenta en la teoría positivista que introduce fuertemente la idea de objetividad (Puigross y Krotsch, *op. cit.*) en las ciencias sociales, como es el caso de la psicología experimental. Se generan entonces tendencias que pretenden medir la capacidad intelectual, las aptitudes, la inteligencia, el rendimiento, y prever el desempeño de los estudiantes en las instituciones educativas.

De hecho, esas ideas permanecen en los modelos de evaluación institucional utilizados actualmente, que pretenden una instrumentación técnica que supuestamente garantiza la "objetividad" de los resultados (Días Sobrinho, *op. cit.*).

Desde el punto de vista didáctico, se impone una jerarquía claramente establecida a través de los procesos de evaluación en los que el examinador es "dueño" de la verdad y el examinado es un objeto de rango inferior al que no le está permitido acercarse al mundo incuestionable de la medición de conocimientos, convirtiéndola en un instrumento selectivo y discriminador.

En todo caso, la Reforma Universitaria de 1928-30 tuvo, como oportunamente adelantamos (ver *infra* Capítulo I), el propósito manifiesto de esclarecer, dar transparencia a los procesos de evaluación otorgando al alumno el derecho de participar y poner a la luz pública los procesos, no sólo de evaluación estudiantil, sino de aquéllos

relacionados con otros ámbitos de la vida universitaria tales como la selección docente. En ese momento se trataba únicamente de una visión interna de la evaluación, conducida por las propias instituciones y utilizada para sus propios fines.

La evaluación y la emergente acreditación universitaria se transformaron en una política pública recién en los años ochenta en un contexto particular, cuando la crisis económica dejó patente —tras la década perdida y la emergencia de los programas de ajuste estructural— las dificultades de continuar expandiendo la matrícula universitaria y los modelos de gestión universitaria no podían asegurar productos de calidad, tal cual reclamaba el nuevo modelo de acumulación inspirado en el desarrollo del mercado y la apertura hacia un mundo globalizado. Gran parte de la literatura y las prácticas evaluativas que dieron curso a este giro están inspiradas en los modelos europeos partiendo de la premisa del "Estado evaluador" (Kent, 1996:94-164) y fueron difundidas por agencias internacionales, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO. Aunque su campo discursivo no es homogéneo, su influencia es notoria sobre distintos actores que definen las políticas evaluativas.[2]

En América Latina, en todo caso, las propuestas de evaluación universitaria se dirigen hacia dos nudos muy distintos, aunque no necesariamente excluyentes. En un caso, como instrumento correctivo que identifica fallas, carencias y desvíos. En otro, como instrumento selectivo, que identifica factores de eficiencia y potencial productividad (Klein, 1996: 93-94). Sea cual fuere su lógica, la evaluación y la acreditación tienden a alterar las relaciones de poder entre las universidades y los Estados, que son quienes generalmente han amparado e impulsado la organización de instancias evaluativas. Surge entonces la necesidad de establecer nuevas coaliciones y pactos entre actores anteriormente enfrentados, que parecen compartir la pre- misa, de que los valores, culturas y modelos organizacionales de las universidades públicas prevalecientes en los setenta están agotados.

La evaluación en ese contexto tiende a constituirse en un factor de control social y un campo de dominio público, ya no meramente

[2] Al respecto ver: Mollis, 1998: 17-21; Aguiar, 1998: 103-115.

didáctico e institucional.[3] El Estado, que la alienta, necesita adecuar el sistema educativo a las nuevas estructuras económicas dominadas por el mercado y la competitividad.

Pedro Krotsch, un analista argentino, hace notar claramente esa idea cuando dice:

> Esta privatización de los sectores fundamentales de la economía estuvo acompañada por una creciente legitimación de los valores de la empresa privada en casi todas las esferas de la vida pública [...] la tendencia prevaleciente es trasladar la cultura de organización de la empresa al corazón de la educación, de modo de resolver los problemas de tensión que crea el "ajuste administrado" de la educación tradicional [...] (Krotsch, 1997: 4).

Esa misma corriente de pensamiento introduce, como vimos anteriormente (ver *infra* Cap. II), en el discurso universitario los conceptos de calidad, eficiencia, eficacia e inclusive gestión estratégica, en el entendido que las instituciones educativas deben lograr un cierto grado de productividad y un máximo de aprovechamiento en la utilización de los recursos, equiparándolas a las empresas.

Precisamente la situación de las políticas sobre educación superior que están siendo impulsadas en América Latina (y en Bolivia en particular) muestra que la evaluación/acreditación viene vinculada a la acreditación, por una parte, como consecuencia de la pérdida de credibilidad de la educación pública y, por otra, debido a las exigencias para demostrar "responsabilidad social" (*accountability*[4]). Sin embargo, el peso que se da a cada una de ellas es muy variable en cada contexto, así como el grado de avance y reflexión sobre la problemática de la evaluación en general.

---

[3] En Estados Unidos los primeros estudios evaluativos sistemáticos, con características de control estatal, datan de los setenta como consecuencia del crecimiento del gasto en educación y la pérdida de fe en su poder formador. Es significativo el "movimiento de las escuelas eficaces" que aunque se centra más en la relación métodos de enseñanza-rendimiento, es una manifestación clara de la lógica industrial y pragmática ya presente en la teoría educativa inclusive desde el surgimiento de la teoría curricular alrededor de 1940 y que posteriormente se traslada a América Latina. Al respecto ver: Cano, 1998: 15-48; Díaz Barriga, 1994; 1996: 75-87 y otros.

[4] Término inglés procedente de la expresión *to acount for.* En educación la expresión se acuña en Estados Unidos en la década de los sesenta para nominar a una serie de

La finalidad de la acreditación no es, básicamente, proporcionar información para la toma de decisiones ni comprender una realidad, su finalidad es dar fe pública respecto a la calidad de algo.[5] La acreditación en su acepción de diccionario es dar seguridad, dar testimonio de que una institución es lo que representa (Gon-zález, 1997).

Acreditar la educación superior no es otra cosa entonces que el procedimiento que permite fundamentar de manera sólida la certificación de una *fe pública respecto a su calidad*, de la cual se hace depositaria la institución. Para muchos, este proceso sólo puede ser sólidamente fundamentado a través de una autoevaluación y una evaluación externa.

Es aquí donde entra la polémica respecto a: ¿quién o quiénes son los representantes legítimos de "lo público" y —en estrecha relación— en función de quién o quiénes se definen los parámetros de calidad? ¿Cómo se establecen las referencias de comparación? ¿A quién deben responder las instituciones?, ¿a los usuarios, a la sociedad, a la empresa, al mercado?... Todas ellas son opciones aún difusas y susceptibles de múltiples interpretaciones.

Gran parte de la polémica se centra en quiénes son los actores y los responsables de los procesos evaluativos y acreditación, como bien lo ilustran los investigadores Rollin Kent y Wietse de Vries:

> Una implicación acompañada de la diversidad de métodos se refiere a la distribución de responsabilidades de evaluación y acreditación. Debemos evitar que el Estado sea el único responsable o el actor central para evaluar a la educación superior. Más bien, debemos contemplar procesos de autoevalua-ción y evaluación externa de forma separada para los diferentes niveles y funciones de y a cargo de diferentes actores" (Kent, 1996: 9).

---

esfuerzos dirigidos a "controlar" y "mejorar" el sistema educativo, dado el crecimiento del presupuesto en educación y los resultados aparentemente insatisfactorios. *Diccionario de las Ciencias de la Educación (1987*).

[5] Se entiende iluminativo de manera general, sin querer hacer referencia especí-fica a la evaluación iluminativa. Sin embargo, este enfoque resalta de manera interesante este carácter de los procesos evaluativos. Al respecto ver: Gimeno y Pérez, 1983.

En síntesis, es básico definir las relaciones y los límites de los procesos de evaluación, acreditación, medición y control de calidad, así como sus espacios y finalidades en forma diferenciada para analizar adecuadamente tanto el discurso como la práctica evaluativa. Ello nos llevará a plantear también cuestionamientos respecto a la compatibilidad de las actuales estructuras y formas de gobierno universitario con la implementación de la evaluación y acreditación.

Una vez establecidos estos puntos, estamos en condiciones de pasar a considerar el particular caso boliviano.

II. La evaluación en la universidad boliviana

La universidad boliviana, en rasgos generales, comparte con la mayoría de las universidades latinoamericanas el proceso histórico que da surgimiento al Estado evaluador, cuyos hitos reseñamos brevemente líneas arriba. Sin embargo, el tipo de respuestas que ha dado cada universidad del sistema varía en función de muchos aspectos, como ser el tipo de órgano coordinador de la evaluación, los procedimientos, metodologías y criterios empleados, el grado de consenso respecto a la evaluación, la apropiación del discurso y las resistencias propias de cada cultura institucional.

Para comprender ese proceso es necesario realizar inicialmente una revisión histórica del desarrollo de los procesos evaluativos en el sistema universitario boliviano.

2.1. Cronología de la evaluación

Las primeras alusiones en el sistema de la universidad pública a la evaluación, entendida como acción administrativa, es decir, vinculada a la administración académica, se registran alrededor de 1987 en las reuniones preparatorias para el VII Congreso Nacional de Universidades.[6] En dichas reuniones se evidenció no sólo la necesidad de desarrollar procesos de cambio, sino que se reconoció igualmente el valor de la evaluación como factor fundamental de ese proceso.

Las primeras experiencias orgánicas, sistemáticas de evaluación en el marco de los procesos de administración universitaria que se registraron son los diagnósticos institucionales cuya realización responde a un mandato institucional. Se instruyó su ejecución mediante la Resolución No. 12/89 del Congreso mencionado, que entre otros puntos indicaba:

> (Considerando que) el sistema de la universidad boliviana ha iniciado la elaboración de los diagnósticos institucionales y regionales. Que es imperioso continuar con este proceso de investigación, cuyos resultados son referente fundamental para la transformación universitaria. [...] (Se resuelve:) Artículo 1º.- Institucionalizar la realización de los procesos de investigación de los diagnósticos institucional y regional. Artículo 2º.- Instruir la creación de instancias de coordinación para esta actividad en todas las universidades. Artículo 3º.- Dichas instancias de coordinación deben estar necesariamente integradas a las unidades de planificación universitaria. Artículo 4º.- Instruir a las universidades del sistema la conclusión de los diagnósticos institucional y regional de acuerdo a las fases y etapas determinadas y aprobadas por la XXI y XXIII Conferencias Nacionales [...].

Se trataba, en consecuencia, de evaluaciones de tipo diagnóstico que se realizan con el interés de obtener información que proporcione un panorama más claro respecto a los problemas académicos y de gestión universitaria; en otros términos, su finalidad consistía en promover el conocimiento de la situación para derivar en cambios de carácter interno.

Este tipo de evaluación no aparecía como un componente de las políticas públicas sobre educación superior, sino, más bien, se constituía en un mecanismo interno de supervisión y análisis. Pero ello no tornaba a la práctica necesariamente más aceptada pues sobreponiéndose a sus objetivos pedagógicos termina formando parte de los acuerdos, presiones y negociaciones típicas del modelo político organizacional. Como reconoce uno de sus impulsores:

---

[6] R. Daza hace referencia a la XXI y XXII Conferencias Nacionales de Universidades como las que marcan el ingreso de la universidad a los procesos de evaluación. También podemos observar esto en los *Documentos del Séptimo Congreso de Universidades*, realizado en Santa Cruz, del 5 al 30 de octubre de 1989 (CEUB, 1989: 199). Resolución No. 12/89 del mismo congreso.

> Me parece que cuando se hizo el proceso de evaluación en la facultad de Derecho, para algunos docentes de la facultad, se las hacía más para resolver conflictos coyunturalmente, entonces más que decisiones académicas eran decisiones políticas. Se pedían evaluaciones con el nombre de auditorías académicas, en unidades académicas o administrativas cuando éstas entraban en conflicto (entrevista a un delegado al HCU de la UMSS).

Empero los drásticos cambios sociopolíticos que Bolivia vivió en los noventa y las fuertes críticas que provienen del medio social, las políticas estatales que empezaron a despertar en el campo universitario obligaron a la universidad a repensar su papel y le plan-tearon importantes cuestionamientos respecto a su legitimidad, conduciéndola a generar nuevos elementos discursivos e instrumentos evaluativos.

A medida que, como vimos, el rol central de la universidad se desdibujaba, se evidenció una fuerte pérdida de credibilidad en la opinión pública, que demandaba de ella regularidad académica, calidad en la enseñanza y resultados más visibles. En ese contexto, ya en 1990 (*ibid.*) se desarrollaron experiencias aisladas de evaluación en diferentes universidades del sistema y se actualizaron diagnósticos elaborados anteriormente, a la luz del nuevo modelo de administración universitaria aprobado en el VI Congreso de Universidades.

El propósito básico de estos procesos evaluativos, como se indicó anteriormente, fue el de proporcionar información para el área académica. Consecuentemente, la evaluación mantenía un carácter interno, aún no leído desde los conceptos de excelencia, calidad, eficiencia, eficacia (tal como será la tónica discursiva de algunos años más adelante).

En ese marco, alrededor de 1992, el CEUB elaboró un "Modelo de Indicadores Básicos" para la evaluación del rendimiento de las universidades del sistema que debía ser analizado por las diferen- tes universidades para la implementación de los diagnósticos institucionales y regionales. A pesar de que, en el lenguaje, aparecen términos como indicadores de rendimiento, concepto más bien cercano a la medición de resultados, la intención era básicamente conseguir información diagnóstica con fines de planificación.

Aun en esa primera etapa, la respuesta de las unidades frente a esos pequeños desafíos que se planteaba la institución como reacción interna a las presiones sociales, era muy pobre y recién años más tarde las universidades comenzaron a realizar dichos diagnósticos en forma dispareja y siempre en el marco de acuerdos y pactos entre sus actores.

De ahí en adelante la situación comenzó a cambiar más o menos vertiginosamente, como reacción al nuevo marco que el Estado estaba tejiendo, y no como un esfuerzo interno y autónomo.

En efecto, un año más tarde, cuando todavía gobernaba el Acuerdo Patriótico (1989-1993), las universidades vieron aumentar la presión estatal sobre el recorte presupuestario. Paralelamente comenzaron a aparecer leves referencias a la educación superior como posible campo de las políticas educativas. De tal manera, mientras se mantenía como eje central de las negociaciones el tema presupuestario, lo novedoso era el despunte de una mirada mediante la cual se insinúa la necesidad de regular y evaluar el desempeño de las instituciones universitarias (Doria Medina, 1993).

Las alusiones del gobierno respecto a la universidad eran aún sutiles, pero se tornaban cada vez más directas de manera que la exigencia de la calidad y la eficiencia iban tomado cuerpo como ejes del nuevo discurso gubernamental que aspiraba a convertirse en un motor de una futura reforma universitaria.[7]

El Estado anunciaba que pretendía dejar su rol de simple distribuidor ciego y benevolente de recursos fiscales para trastocarse en un ente evaluador. Una evidencia de ello es el primer estudio de "Evaluación Externa" que se hizo a la Universidad Mayor de San Simón, realizado por una consultora extranjera (PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación-Chile). En la evaluación externa, se percibía claramente la utilización de un discurso evaluador

[7] Son sintomáticos al respecto los pensamientos del por entonces Ministro de Planeamiento, Samuel Doria Medina expresados en la inauguración del Seminario Internacional sobre Educación Superior (Cochabamba 15 al 16 de junio de 1993. Ver: "Hacia una nueva Relación con el País", en: UDAPSO (comp.) (1993: 1-9)

relacionado con la calidad, la excelencia, la pertinencia y la eficiencia.[8] En este sentido, fue la primera experiencia de esa naturaleza en Bolivia.

Lo notable del caso es que el proceso fue posible mediante un convenio entre la UMSS y la UDAPSO como representante del Ministerio de Planeamiento con el financiamiento del Banco Mundial y la Cooperación Holandesa (Daza, *op. cit*.). A nuestro juicio ello daba cuenta que si bien existían resistencias y conflictos internos a través de la negociación de algunos sectores universitarios, el gobierno pudo lograr alianzas universitarias que facilitaban la introducción del discurso evaluador.

El propósito, para el gobierno del Acuerdo Patriótico, principalmente para el Ministerio de Planeamiento, era evaluar la eficiencia de la universidad y obtener información que probablemente le serviría para las futuras negociaciones presupuestarias. La Universidad Mayor de San Simón, por su lado, pretendía demostrar al gobierno que la universidad pública no temía ser evaluada y que usaría los resultados para su fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la calidad académica. La decisión de la UMSS generó fuertes críticas de las otras instituciones del sistema como las universidades cruceña y paceña[9], que percibían el proceso como una tentativa de inmolar la autonomía universitaria en aras de engañosas recompensas económicas, lo que en su lectura vulneraba los valores institucionales prevalecientes.

En todo caso, contrariando las expectativas iniciales, los resultados no fueron de gran utilidad para el mejoramiento de la calidad o de los procesos institucionales en la UMSS; es más, sus resultados ni siquiera se difundieron dentro de la comunidad universitaria aunque ayudaron a generar una mayor conciencia de la necesidad de trabajar internamente en el tema de la evaluación y a generar pequeños equipos técnicos.[10]

A esta situación se sumó el hecho de que algunos elementos del nuevo discurso evaluador estaban siendo introducidos en ins-

---

8 *ibid.*

9 Ver, entre muchos otros documentos, la participación del entonces Rector de la UMSA, Pablo Ramos, en el Foro Económico del ILDIS (ILDIS, 1994: 40-49).

tancias técnicas universitarias como consecuencia del contacto internacional, particularmente con la red OUI-IGLU, a cuyos cursos en Chile y México empezaron a asistir desde entonces varios directivos universitarios.[11]

Como resultado, la UMSS logró establecer en sus instancias técnicas un mayor grado de avance en la evaluación respecto a las otras universidades del sistema, lo cual tendría consecuencias posteriores para su desempeño.

¿Cómo explicar estas diferencias? Parece ser que el acercamiento a las teorías que sustentan el discurso evaluador, las experiencias previas realizadas por la UMSS como, por ejemplo, las "auditorías académicas" en varias facultades y procesos de autodiagnóstico facultativo, junto a la convergencia de factores externos de diversa naturaleza como los señalados líneas arriba, le permitieron desarrollar mayor capacidad de acomodación al nuevo contexto, por lo menos a nivel de discurso. Inicialmente éste se depositó sólo en los espacios técnicos y luego poco a poco se desparramó en los otros sectores universitarios que asumieron paulatinamente los valores ligados a él; pero sin una real convicción. Se asume más bien "a priori", como la única posible respuesta inmediata para no quedar a la zaga de las nuevas tendencias que se hacen presentes en el medio. La UMSS fue así la primera institución dentro del sistema en asimilar los valores de la calidad, la excelencia, la eficiencia y la pertinencia, paradigmas del nuevo discurso evaluador.

Veremos luego de manera específica cómo se han ido moldeando dichas prácticas, pero por ahora concentrémonos en la perspectiva global.

En 1993 también se firmaron con las universidades "contratos

---

10 Según manifiestan entrevistados que participaron en el proceso y trabajan actualmente en temas relacionados.

11 IGLU tiene un papel importante en la formación de algunos técnicos. Es un indicador de ello que en las evaluaciones internas de San Simón se mida la eficiencia, o que aparecen proyectos con títulos tan sugestivos como "Proyecto de evaluación de calidad de productos académicos" (D.P.A. UMSS 1993).

de rendimiento", por los cuales se sujetaron parte de las asignaciones presupuestarias a ciertas reformas internas. Aunque el resultado final fue bastante magro en términos de mejoramiento de la calidad, pero jugoso en términos del aumento presupuestario que lograron las universidades, sirvió para confirmar que el Estado se aprestaba a dar un giro en su relacionamiento sistémico con las instituciones públicas de educación superior. A fines de ese año, el CEUB hizo circular un documento de discusión sobre la "Reforma Universitaria", con el cual intentaba un *aggiornamiento,* para superar una crisis cada vez más evidente. En el volumen II se incluía una propuesta de "Automejora-miento Universitario basado en la autoevaluación Institucional". Aunque operativamente la propuesta recordaba a los antiguos diagnósticos, por primera vez un documento universitario hacía referencia a la autoevaluación como técnica (CEUB, 1993).

La verdad es que un año más tarde, en 1994, los cambios en las políticas estatales que se insinuaban ya desde 1993 terminaron por plasmarse en un contexto en el cual parecía prefigurarse en Bolivia la emergencia de un Estado evaluador.

En julio de 1994, y de manera inopinada[12], el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997) promulgó la controvertida Ley de Reforma Educativa[13] que, con los artículos 21 y 53, puso en el debate público el tema de la evaluación/acreditación e indirectamente le otorgó un nuevo sentido a la autonomía universitaria.

Los artículos que hacen referencia a la educación superior en dicha Ley[14] poseían un particular énfasis en la evaluación externa y acreditación de las instituciones públicas vinculándolas —contra toda recomendación— con el tema presupuestario, lo que oficializaba —para los universitarios— la postura que venía manifestando el

---

12 Entrevista a un ex subsecretario de Educación Superior, quien refiere que los mencionados artículos no estaban originalmente contemplados en la Ley y fueron introducidos por mandato del Presidente Sánchez de Lozada.

13 El Honorable Congreso Nacional promulgó la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa, el 7 de julio de 1994 que determina en su artículo único la modificación del Código de la Educación Boliviana (vigente desde 1956), en sus cinco títulos, sesenta y tres capítulos y trescientos veintinueve artículos.

gobierno de intentar vincular la evaluación con el financiamiento de la educación superior pública. En el trasfondo, el gobierno pugnaba por una autonomía menos filosófica y política y más utilitaria, que fuera capaz de brindar resultados (titulados) y garantizar nexos con el sistema productivo.

El CONAMED se proponía como un organismo compuesto por cinco miembros, elegidos por distintas instancias parlamentarias con la función de "certificar la medición de la calidad y la acreditación de los programas y las instituciones educativas públicas y privadas de cualquier nivel".[15]

Uno de nuestros entrevistados nos dijo lo siguiente acerca del origen del CONAMED:

> ...nace, en mi criterio, en una experiencia personal de organización de la universidad privada boliviana, porque el problema que enfrentamos muchos padres de familia para poder decidir dónde se educan nuestros hijos, buscamos instituciones que no solamente tengan prestigio en la tarea que están haciendo, sino que también profesionalicen al estudiante en campos en los que existe mucha actualización, mucha dinámica en la tecnología y en la ciencia; [...] entonces uno de los elementos que más me impactó en la organización de la UPB, fue que para que se pueda acreditar esta universidad era necesario cumplir con muchos requisitos que son los que hacen a la acreditación y que propugnaba y propugna el CONAMED[...] (entrevista a un ex subsecretario de Educación Superior).

Sería quizá muy débil y apresurado considerar que la lectura de lo que hacían las universidades privadas haya sido el detonante externo para inspirar al gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), pero ello no lograba disipar la desconfianza del sistema universitario.

Los principales temores que —quizá no sin razón— surgían de la estructura y los procedimientos de nominación de esa comisión, giraban alrededor de que el CONAMED se convirtiera en un instrumento interventor que responda directamente al Poder Legislativo o Ejecutivo, y por lo tanto, los procesos evaluativos, que además vienen

[14] Ver Capítulo VI "del nivel superior" artículos 14º al 23 y Capítulo XI "del financiamiento de la Educación Superior" artículos 51 al 54 de la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa.

[15] Art. 21 Ley Nº 1565 de Reforma Educativa

vinculados a la asignación presupuestaria, carezcan —como debieran— de transparencia política y legitimidad técnica.

La universidad boliviana se opuso frontalmente a la Reforma Educativa cuestionando los mencionados artículos que hacen referencia a la asignación presupuestaria y a la creación del SINAMED y CONAMED y la instrucción a proceder a la acreditación. Se argumentó que las universidades ya habían avanzado en estos procedimientos[16] y su instalación era atentatoria contra la autonomía universitaria, el último refugio de una cultura institucional en crisis.[17]

Pero en todo caso, y como bien remarca Gustavo Rodríguez Ostria,

> La Ley de Reforma Educativa (No. 1565), en julio de 1994, produjo inequívocamente, un vuelco en las relaciones convencionales entre el Estado boliviano y el sistema de educación superior. Este nuevo contexto, que tiene enorme paralelismo con lo que está sucediendo en diversos países del mundo, abarca tanto a la universidad pública como privada, e implica el fin del sistema desregulado y carente de certificación social (*accountability*) que prevalecía para ellas (Rodríguez, 1996: 140).

Es así que la Ley 1565 dividió aguas y marcó un nuevo campo de negociaciones que se irían estructurando alrededor de la evaluación como el instrumento de regulación estatal y de control sobre las instituciones universitarias. De ahí que las universidades, apelando a su memoria, la entendieron como absolutamente contrapuesta a la autonomía y la asimilaran como un hito más del ciclo intervencio-nista de 1955, 1971 y 1980.

En suma, al interior del sistema universitario, sin ninguna fisura, se presentó a la evaluación/acreditación como una amenaza y un me-

---

16 El entonces Rector de la UMSA, Ing. Antonio Saavedra, arguyó que: "la universidad no está en contra de la acreditación, es más, hace mucho tiempo que ya ha estado en ello". *El Diario*, 19-6-94. Saavedra citó, para apoyar sus afirmaciones, una autoevaluación de la UMSA (en realidad un diagnóstico) y la de la UMSS (en propiedad una evaluación externa). Confusiones técnicas muy propias de la época.

17 La universidad boliviana antepone una demanda de inaplicabilidad ante la Corte Suprema de Justicia por considerarlos violatorios a los artículos 185 y 187 de la Constitución Política del Estado.

canismo de intervención inducido por una poco deseada ideología de competitividad y dominación.[18] En eso consiste finalmente una cultu-ra institucional, en una identificación colectiva que de manera inconsciente da señales rojas de alerta en los momentos de máximo peligro.

Esta imagen se refleja claramente en documentos universitarios aprobados en el VII Congreso de Universidades:

> ... el actual gobierno –se dice en ellas– ha impulsado una agresión sistemática contra los sectores populares y en particular contra la universidad boliviana, mediante la aprobación de leyes lesivas a los intereses del país. [...] un aspecto importante de este avasallamiento está reflejado en la "Ley de Reforma Educativa" [...].

Seguidamente, luego de hacer referencia al "avasallamiento a la autonomía" mediante dicha ley, se resolvió:

> Rechazar la "Ley de Reforma Educativa" por violar la Constitución Política del Estado, por tender a la privatización de la educación, porque conculca la autonomía universitaria, porque pretende elitizar la educación.[19]

Este período de confrontación abierta que giraba respecto a quiénes evalúan, cómo se debe evaluar, quiénes definen los criterios, y cómo se utilizarán los resultados se extendió hasta 1996. En un escenario de poder suma cero, las negociaciones entre dos actores que nunca han tenido una relación mediada por el conocimiento, sino por el dinero, no arribaron a feliz término. Se puede decir en este momento que tanto la universidad como el gobierno carecían de un discurso sólido respecto al tema de la evaluación y de recursos técnicos y humanos para implementarla; de hecho, no se discutía el valor de la evaluación en sí mismo, que de una u otra manera se asumía por ambas partes, sino discrepancias en cuanto a procedimientos técnicos y criterios a emplearse y su vinculación al presupuesto universitario.

La verdad es que el gobierno del MNR no pudo cristalizar su

---

18 Entre muchos otros documentos similares mencionamos uno: las declaraciones del VI Congreso Nacional de Docentes Universitarios celebrado en Oruro, a fines de agosto de 1995. *La Razón*, 28-8-95. Para la evaluación como una representación ver: Cardoso y Medina, 1998: 31-36.

19 Resolución No. 49/94 del VII Congreso Nacional de Universidades, *op. cit.*

visión técnica sobre los procedimientos de acreditación. Un pequeño equipo, concentrado en la Unidad de Apoyo a la Educación Superior (UDAES), dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano pero sin vínculos con la recientemente organizada Subsecretaría de Educación Superior, se dedicó a elaborar infructuosamente decenas de reglamentos para operar el CONAMED.

Pero la mayor parte del equipo carecía de experiencia técnica en el delicado tema, la cual no pudo ser suplida por la visita de consultores externos, que además traían distintos y contradictorios modelos y procedimientos (entrevista a un ex funcionario de UDAES). UDAES trabajó desde fines de 1994 hasta mediados de 1996, sin encontrar una fórmula convincente tanto para el equipo como para los más altos funcionarios del Estado, incluido el Presidente Sánchez de Lozada, con quien discutieron varias veces las diversas versiones del reglamento.[20]

Por su parte, en el devenir, la universidad pública no se limitó a demandar la inconstitucionalidad de la Ley en la Corte Suprema de Justicia, sino que buscó, sin medir las consecuencias posteriores, jugar a introducir la propuesta estatal en su propio escenario discursivo, sin duda, con el fin presumiblemente de controlarlo y amortiguar sus efectos.

Ya el 16 de octubre de 1994, la VI Reunión Académica Nacio- nal había acordado presentar en el próximo congreso de universidades un documento para organizar un sistema autónomo de evaluación y acreditación.[21] Es así que el VIII Congreso Nacional de Universidades, que se realizó en cuatro fases desde el 8 de agosto de 1994 hasta el 18 de mayo de 1995, síntoma de una marcada crisis institucional[22], dispuso la obligatoriedad del funcionamiento de instancias de planificación, evaluación y acreditación en todas las universidades del sistema.[23] Con esta reacción, la universidad pretendía claramente enfrentar y responder a la Ley de Reforma Educativa y sus controvertidos artículos.

---

[20] El más elaborado de estos documentos, "Proyecto de Decreto Supremo del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa(CONAMED)" fue remitido el 22 de agosto por Juan Marínez, Secretario Nacional de Educación, a Enrique Ipiña, Ministro de Desarrollo Humano.

[21] Publicado bajo el título de "Lineamientos Generales para el Sistema Autónomo de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana". *Los Tiempos*, 16-10-94.

Desde la vereda gubernamental, una vez que a principios de 1997 Freddy Teodovic llegó al Ministerio de Desarrollo Humano, propuso modificaciones a la Ley 1565 que fueron rechazadas siste-máticamente por la universidad. El gobierno incrementó sus presio-nes[24], buscó remplazar al CONAMED por un sistema de superinten- dencia, como se estaba instrumentando en el campo productivo y en el de servicios.

En un período de intensas negociaciones, las universidades públicas sostuvieron por su parte que eran capaces de autoevaluarse y autorregularse, que eran constitucionalmente autónomas, y no debían en consecuencia rendir cuentas a nadie, salvo a su propia comunidad. El gobierno postulaba en cambio que la universidad presentaba bajos índices de eficiencia, que aún siendo pública y autónoma debía rendir cuentas del dinero que le proporciona el Estado y que sin evaluación, la asignación presupuestaria estaba en cuestión.

Mientras el *impasse* continuaba, manteniendo su postura oficial, y frente a las propuestas gubernamentales, la universidad no se detuvo, y creó su propia instancia evaluadora. De tal suerte que en el I Congreso Extraordinario de Universidades, se modificó el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana legitimando el "Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana" y dispuso la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana.[25]

Pese a que la Comisión no llegaría finalmente a materializarse, empezaron a desarrollarse una serie de experiencias de evaluación aisladas en diferentes facultades y universidades del sistema apoyadas por organismos internacionales y universidades vecinas.[26]

[22] Recordemos que ya en 1989, el VII Congreso de Universidades instruye el funcionamiento de Instancias de Evaluación. Ninguna universidad estructuró su unidad de planificación antes del VIII Congreso de Universidades (ver *supra:* 41).

[23] El VIII Congreso Nacional de Universidades fue convocado en julio de 1994, y se realizó en cuatro fases desde el 8 de agosto de 1994 hasta el 18 de mayo de 1995. La reunión final del congreso se realiza en la ciudad de Potosí del 8 al 13 de agosto de 1995 en la sede de la Universidad Autónoma "Tomás Frías". El tema del congreso fue "La Reforma Universitaria" (CEUB, 1995: 9-10).

[24] "Con las Universidades. Gobierno Plantea Diálogo, sin dejar la mano dura". *La Razón*, 14-9-95, reproduce con este titular la declaraciones del Ministro Teodovic.

Se puede decir consecuentemente que de 1996 a la fecha, la evaluación ha pasado, de ser rechazada y condenada, al tópico central de los eventos más importantes que se han realizado a nivel universitario. A la par, se evidencia una particular preocupación por la formación de los equipos técnicos en el campo de la evaluación[27]. Este proceso se ve marcado por un activo contacto internacional.

En este tránsito sin resultados, en agosto de 1997 cambiaría el gobierno boliviano, al ser elegido presidente Hugo Banzer Suárez, y se modificarían algunas disposiciones que recién empezaban a tener vigencia.[28] En cuanto a la Ley de Reforma Educativa, el discurso gubernamental se mostraría debilitado y se diluiría prácticamente, llegándose a un implícito acuerdo de eliminar, por la vía de no aplicar, los cuestionados artículos 21 y 53, logrando un *statu quo* apetecido por la universidad pública.

Tal vez porque la espina fue apartada del camino, se logró iniciar una serie de contactos que permitieron a los funcionarios estatales presentar abiertamente sus propuestas en foros universitarios, situación impensable meses antes. Los mínimos consensos entre el Ejecutivo y las universidades son facilitados por las evidentes concordancias partidarias (el MIR) que vincula a altos funcionarios del recientemente creado Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y la mayoría de las direcciones universitarias y el CEUB. Pero igualmente revelan la crisis de la cultura universitaria, que ya no puede aglutinar

---

[25] Resolución 01/95 del I Congreso Extraordinario de Universidades, 1995.

[26] Destaca entre ellas, la UNESCO, OUI, IGLU, y los diferentes organismos de integración regional como MERCOSUR y el PACTO ANDINO, que han desarrollado seminarios y reuniones donde la evaluación y acreditación son tópicos importantes.

[27] Se desarrollaron actividades como: Seminario de Evaluación y Acreditación de las Carreras de Ingeniería (1996); Seminario Taller sobre evaluación (1996); "La Educación Superior en el siglo XXI" (1996) Daza (*op. cit*.: 18). "I Taller Nacional de Evaluación Externa y Acreditación" (1997); "II Taller Nacional sobre evaluación externa y acreditación" (1998); Curso de especialidad en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (1998) y otros.

[28] En agosto de 1997 sube al poder una nueva coalición gobernante conformada por ADN, MIR, UCS, CONDEPA que reúne partidos de diversas tendencias políticas. Queda en la oposición el partido más fuerte del anterior gobierno (MNR).

eficientemente a la institución bajo el modelo contestatario antiestatal.

Para entonces, tal como mostramos en el capítulo precedente, la universidad y las organizaciones sindicales en general habían perdido fuerza y capacidad de generar una postura contrahegemónica. El discurso universitario tradicional vinculado a la actividad político sindical era fuertemente cuestionado y rebatido dentro la propia universidad, por sectores que anteponen lo "académico" a lo "político".

Recordemos simplemente que muchas de las fórmulas electorales de los diferentes estamentos utilizan como base de sus propuestas el mejoramiento académico, la continuidad de clases, en suma, la búsqueda de la calidad y la excelencia. Esos son indicios de la internalización paulatina de otros valores culturales que ganan cada vez mayor consenso al interior de la institución, y que a ojos de algunos funcionarios estatales tendrían una mayor flexibilidad.

En ese marco, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con su titular, Tito Hoz de Vila prefirió dar un prudente giro y llevar inicialmente el centro de su atención hacia las universidades privadas, que fueron evaluadas y, como resultado, algunas de ellas clausuradas. Con la universidad pública, en tanto, se mantiene una relación de negociación que no deja de estar marcada por la ambigüedad. En todo caso, el acercamiento permitió desarrollar algunas acciones conjuntas, mientras que en otras oportunidades se dieron enfrentamientos que hicieron resurgir en algunos momentos los argumentos que relacionan a la evaluación con la intervención estatal.

Un ejemplo de ello es que el Gobierno, por un lado, organizó una serie de cursos, seminarios y talleres desarrollados por expertos nacionales e internacionales, en los que participó activamente la universidad pública. Es importante mencionar al respecto el "Diálogo Universitario Boliviano" (Cochabamba, febrero de 1997), que reúne por primera vez a universidades públicas y privadas, bajo convocatoria gubernamental (MEC y D, 1998).

Pero, por otro lado, el CEUB en varias ocasiones instruyó a los funcionarios a no asistir a ciertos eventos organizados por el gobierno, con el argumento de que eran unilaterales o que impulsaban

la evaluación contra la autonomía universitaria y en favor del sector privado.

Pero más allá de estos requiebros típicos de una cultura forjada en la desconfianza del otro, la negociación y el regateo, la acreditación y la evaluación terminaron por convertirse en serios referentes del nuevo discurso universitario. Fragor que cala tanto a nivel institucional como estamental. Por ejemplo, los docentes universitarios, reunidos en su VII Congreso (Trinidad, 28 de septiembre-2 de octubre de 1999) acordaron, por ejemplo, impulsar una comisión nacional universitaria y que cada universidad establezca una unidad encargada de las tareas de evaluación.[29]

Pero la verdad es que al interior del sistema universitario no existe uniformidad respecto a la oportunidad y conveniencia del discurso y prácticas evaluativas realizadas. Prueba clara es que el sistema de evaluación de la universidad boliviana no llegó a ser puesto en funcionamiento, dado que las propias universidades del sistema se niegan a aportar el financiamiento correspondiente (Daza, 1998). Mientras tanto, el avance en cuanto a experiencia y elaboración del discurso es muy heterogéneo en cada universidad. De igual manera, se puede advertir que si bien en muchos espacios se vencieron las resistencias que el ingreso del discurso evaluador generó en el sistema, al ser identificado con las políticas económicas promocionadas por el BM y el FMI, en otros (por ejemplo, Universidad de Siglo XX) aún se mantiene un discurso recalcitrante que hacia adentro se opone a todo aquello que tenga alguna relación con el tema.

Pese a ello, parece ser que es inevitable para el resto de las universidades seguir la tendencia que se orienta hacia una aceptación cada vez mayor del discurso evaluador y la racionalidad intrínseca a éste.

Queda por desentrañar sobre qué ejes se ha conformado este discurso y cómo se ha ido concretando en la práctica, lo que haremos a continuación.

[29] "Tribuna Docente", FEDSIDUMSA, La Paz, No. 85 Año 14, febrero de 1999, p.4.

2.2. El sistema universitario de evaluación

La expresión más clara de la introducción del discurso evaluador en la universidad y su expresión orgánica más directa fue, como insinuamos, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana (CNEA-UB).

También, como se mencionó anteriormente, la universidad pública en el I Congreso Nacional Extraordinario de Universidades creó esta instancia como réplica y como alternativa al CONAMED propuesto por el gobierno en la Ley de Reforma Educativa.

Desde la perspectiva de la universidad boliviana (Tezanos Pinto, 1995) se fundamentaba el sistema de evaluación y acreditación como parte del sistema de administración y gestión universitaria y no como un instrumento de control externo. Se reconocía igualmente la autoevaluación y la evaluación externa por pares, así como la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica.

Se indicaba igualmente que el sistema de evaluación debería ser coherente con el Plan de Desarrollo Universitario[30] así como con los fines y principios universitarios. El proceso de evaluación, en ese sentido, debía tomar como referencia principal el cumplimiento del Plan de Desarrollo (CEUB, 1998).

El Sistema de Evaluación de la Universidad Boliviana debía estructurarse por dos tipos de instancias técnicas: A) la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA-UB) dependiente en forma directa de la Reunión Académica Nacional que propone la designación de los miembros de la Comisión y los criterios para la designación de pares académicos; B) En un nivel inmediatamente superior se encuentra la Conferencia Nacional de la Universidad Boliviana y luego el Congreso Nacional de Universidades[31] quienes señalan las

---

30 La elaboración de planes de desarrollo para el sistema y para sus unidades fue en algún momento parte de las exigencias gubernamentales hacia las universidades. El primer Plan Nacional de Desarrollo Universitario data de 1998, en algunas universidades cuentan con él desde 1996, algunas lo están desarrollando y otras aún no tienen un documento de ese tipo.

políticas generales de evaluación y acreditación.

La CNEA-UB estaría constituida por seis profesionales de las universidades del sistema, expertos en investigación evaluativa, quienes una vez designados desarrollarían su trabajo con el apoyo del CEUB. En el ámbito de cada universidad se dispuso la creación de instancias universitarias de evaluación y acreditación directa-mente dependientes del Honorable Consejo Universitario. Los miembros de la comisión fueron nombrados y posesionados en reuniones posteriores; sin embargo, debido a desavenencias internas nunca llegó a funcionar.

Como parte de la propuesta hecha por la universidad boliviana, el CONAMED quedaría limitado a operar estrictamente para las universidades privadas, mientras que para el sector público sería sólo la Comisión, como organismo técnico, autónomo y especializado, la responsable de la evaluación.

Esto se puede observar en la resolución de creación del CNEAU, que rezaba así:

> ARTÍCULO PRIMERO.- Aprobar el texto sustitutivo de los artículos 21 y 53 de la Ley 1565, para su modificación, bajo el siguiente texto:
> ARTÍCULO 21: (Añadir). En el caso de las Universidades públicas, la autoevaluación, la Evaluación Externa y la Acreditación, serán conducidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de la Universidad Boliviana; organismo técnico, especializado, y autónomo que se basará en criterios, elementos, factores e indicadores contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, los de aceptación internacional y los provenientes de una amplia consulta que involucre a las Comunidades Universitarias y Académico Profesionales del país [...].[32]
>
> Los intentos de consolidación del Sistema de Evaluación se desarrollaron en un permanente ir y venir de negociaciones con el gobierno, mientras la prensa nacional daba alta cobertura al tema de la evaluación, en algunos casos reproduciendo el planteamiento de la Universidad Pública Boliviana, en otros —la mayoría— de manera crítica, haciendo referencia al temor de la universidad

---

[31] La Reunión Académica Nacional es considerada por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana como órgano nacional de asesoramiento (Tit. V Cap. I. Art. 29º) y la Conferencia Nacional de la Universidad Boliviana y el Congreso Nacional de Universidades se consideran como órganos nacionales de gobierno (Tit. III. Cap. I. Art. 9º).

respecto a la evaluación y a desnudar los bajos niveles de calidad; o, lo que es lo mismo, reflejando la postura gubernamental.[33]

Es importante recalcar que el debate —signo de los nuevos tiempos— no giraba alrededor de la necesidad o no de evaluar, sino respecto a quién evalúa, a quién, con qué criterios y cuál es la vinculación de sus resultados con el tema presupuestario.

De esta manera, y de modo casi simultáneo, al interior del sistema universitario se fueron estructurando respuestas y modificaciones internas con una estrecha relación con el discurso estatal de la evaluación. Ello significaba un vuelco significativo, pues tanto desde el gobierno como de la opinión pública la agenda respecto a la educación superior se hallaba cansinamente restringida al presupuesto.

Este cambio permitió a la universidad boliviana vender una imagen que daba por sentado que la universidad no se oponía a la evaluación, y que, por el contrario, le interesaba promoverla desde dentro. De hecho, las autoridades universitarias realizaron una serie de acciones para llevar adelante procesos evaluativos logrando, en 1999, inclusive a "acreditar" algunas carreras.

Es así que, como demostraremos a continuación, al haber aceptado el discurso evaluativo, la universidad pública no se ha sentido amenazada, como en los primeros momentos de emergencia de la Ley de Reforma Educativa. Por el contrario, ha podido encontrarse nuevamente en una situación confortable e inocua, que la deja en

---

32 Carta del secretario ejecutivo nacional del CEUB, dirigida al Ministro de Desarrollo Humano, de fecha 20 octubre de 1995 en la que se transcribe la parte resolutiva de la Resolución 01/95 relativa a la creación de la CNEAU.

33 Podemos encontrar titulares sugestivos como: "La Universidad le tiene miedo a la evaluación", (Jacobo Liberman en *La Razón*, 1/10/95); "El Mejoramiento de la Calidad de la Universidad no es Contrario a la Autonomía" (Adalid Cabrera Lemuz en *El Mundo* 24/9/95); "Calidad, la exigencia gubernamental" (*Hoy*, 24/9/95); "Los puntos de un conflicto. El Proceso de Acreditación" (Ana Serrate en *Presencia* 25/9/95); "Ceden pero no aceptan al CONAMED. Universidades tienen una nueva propuesta". *La Razón*, 28/9/95); "Ministro de Desarrollo Humano: Universidad no puede ser juez y parte en medición de la calidad" *El Mundo*, 29/9/95). Como éstos se puede encontrar muchos más ejemplos en la prensa nacional de ese período.

mejor posición de negociación y le permite ganar credibilidad por parte de la opinión pública aunque en realidad no haya mejorado sustan-cialmente la calidad de sus procesos educativos.

Más adelante se retoma esta idea, luego de realizar a continuación un análisis de las prácticas evaluadoras en diferentes universidades del sistema.

2.3. El discurso y las prácticas evaluadoras

Un primer punto que debe considerarse es que si bien existen en el campo evaluativo lineamientos generales definidos por el CEUB para la totalidad de las unidades del sistema, cada institución —en el marco de una red "débilmente acoplada"— ha desarrollado prácticas sumamente diversas, en función de las respuestas que desde su propia experiencia cultural han dado a estos problemas. De esta manera es lógico que no exista homogeneidad de criterios ni de procedimientos. Y que, de igual manera, el grado de avance de los procesos eva-luativos difiera entre una y otra universidad.

Dentro del sistema universitario se puede percibir una doble lógica que en gran medida, como aludimos en el anterior capítulo, es el resultado de la propia ambigüedad organizacional que sufre la universidad respecto de su percepción de sí misma y de su relación con el contexto. En ella perviven: la identificación con su rol político popular y revolucionario, ligado a los valores de la autonomía, el cogobierno paritario, la libertad de cátedra, la igualdad social y el ingreso libre; junto al rol impulsor del desarrollo tecnológico, modernizan-te y productivo ligado a los valores de calidad, eficiencia, eficacia y equidad.

Esa doble lógica —como no podía ser de otra manera— se expresa tanto en diversos documentos universitarios como en la discusión particular respecto al tema de la evaluación.

Por una parte, la universidad boliviana asume una postura defensiva y combativa de rechazo a la Ley de Reforma Educativa en nombre de la autonomía y la democracia y por otra traslada el tema al interior de la universidad para responder a la presión estatal utilizando

el mismo discurso proveniente del gobierno, relacionando desempeño con calidad, eficiencia y pertinencia. Sin embargo, al interior existen desavenencias, a veces sutiles, respecto a los procesos evaluativos y se hace sentir una fuerte resistencia al cambio, así como un pobre interés, en la vida cotidiana universitaria por establecer una verdadera cultura evaluativa, tal como se revela en algunas de las entrevistas.

> En la universidad boliviana, institucionalmente hablando no hay evaluación, ni la evaluación interesa, menos hablar de la acreditación de programas, esa terminología es vista como una terminología manejada por el imperialismo (Daza, *op. cit*.).

> Hay un gran divorcio entre el discurso y la realidad, la Universidad Boliviana discursea qué es llevar adelante procesos de evaluación para mejorar la calidad, pero en los hechos niega la evaluación [...] (Salek, *op. cit*.).

Como consignamos líneas atrás, la expresión más clara de esta situación fue el fracaso de la CNEA-UB, cuya existencia formal cumplía su función como carta de negociación frente al Estado, pero que sin embargo nunca fuera puesta en funcionamiento.[34]

Pese a ello, ciertas prácticas evaluativas de nuevo cuño parecen cristalizarse en algunas universidades. A través de la sistematización de la información proporcionada por cada unidad respecto al de-sarrollo de sus procedimientos, así como aquélla encontrada en los diferentes documentos universitarios, es posible develar algunas características singulares respecto a cómo se configura el discurso evaluador y cómo se desarrollan las prácticas evaluadoras en las instituciones que abarca el estudio.[35]

III. La naturaleza de la evaluación universitaria

Comencemos señalando que a nivel de discurso hallamos diversidad de posturas, aunque pese a ello se pueden identificar claramente algunas ideas centrales en el conjunto de la información recogida.[36]

---

[34] El IX Congreso Nacional Universitario , realizado en julio de 1999 en Trinidad, determinaría finalmente eliminarla y sustituirla por una Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación del CEUB.

Para fines analíticos, combinaremos las dimensiones del discurso (conjunto sistemático de conceptos, términos e ideas, expresados en el lenguaje empleado sobre la evaluación, y que manifiestan en su globalidad el pensamiento referido a ella) y la práctica evaluadora. En consecuencia, nuestro análisis abarcará aspectos tales como el origen, los procedimientos técnicos, la perspectiva teórica, las prácticas desarrolladas y los resultados.

3.1. Su origen

Señalemos de principio que la vertiente evaluadora en el sistema de la universidad pública boliviana tiene un origen difuso, proveniente más bien de personas que conforman las instituciones, y no de una iniciativa de carácter institucional propiamente dicha.

Se va institucionalizando de la mano de una serie de débiles reformas de tipo académico y principalmente a partir de su vinculación con los procesos de planificación, que se consolidan con el modelo de administración universitaria aprobado en el VII Congreso de Universidades.

Los primeros impulsos fueron indudablemente de carácter interno, reacciones ante los signos evidentes de crisis. Al perder vigencia el discurso político anteriormente dominante, las deficiencias en lo académico se hicieron más notorias y se buscó la implementación de reformas académicas.

Como consignamos, las primeras experiencias evaluativas no nacieron de las políticas externas del Banco Mundial, el FMI o la UNESCO, sino que se generaron como mecanismos internos de con-

---

[35] Durante la investigación, se elaboraron cuadros que permiten analizar el desarrollo de las prácticas evaluativas en las diferentes unidades consideradas en este estudio.

[36] Dicha información proviene de entrevistas realizadas a los funcionarios de oficinas de evaluación, docentes y estudiantes, documentos universitarios, publicaciones realizadas por funcionarios, informes autoevaluativos, folletos informativos, resoluciones y reglamentos, apuntes de seminarios realizados en el sistema universitario referidos a la evaluación y otros.

trol que se realizaron en momentos de crisis y de manera parcial. Por entonces no se contaba aún con un discurso evaluativo estructurado, pero se tenía la noción de evaluación en tanto se buscaba recoger una información más objetiva respecto a la situación del momento. En otras palabras se puede decir que las primeras experiencias respondieron a la inquietud: ¿en qué terreno nos movemos realmente? Por ello, son de carácter diagnóstico y no están vinculadas de manera directa a la toma de decisiones o a la transformación y validación de ciertos procesos.

La UMSS fue la primera universidad que inició dichos procesos y poco a poco estructuró un discurso más sólido que fue posteriormente acogido por otras unidades del sistema; luego amplió sus criterios y áreas realizando evaluaciones más globales empleando una diversidad de procedimientos.

Paulatinamente, al tomar la evaluación mayor importancia en la vida universitaria y en la medida en que a mediados de los noventa aumentaba la presión externa que cuestiona la obsolescencia e ineficiencia de las universidades, se fue nutriendo de otras vertientes. Recién en los últimos años se acogió a elementos importantes provenientes de las agencias de cooperación externa[37] y se hizo patente el corte modernizante de ese discurso.

Actualmente, en la UMSS las "autoevaluaciones", que son de naturaleza variada, son realizadas por la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación Universitaria (DUEA). Estas surgen por iniciativa de las propias unidades o por iniciativa de las autoridades universitarias. En algún caso se realizan procesos de autoevaluación en los que las unidades participan en la recolección e interpretación de la información. En otros se hace una evaluación completa desde la DUEA, según los requerimientos.

En la UMSS se percibe un consenso bastante generalizado respecto a la necesidad de la evaluación (lo que no implica necesariamente la presencia de una cultura evaluativa, sino más bien de un acuerdo implícito) y el manejo del lenguaje relacionado con el tema es común

---

[37] Haciendo una revisión de las publicaciones de San Simón sobre evaluación se observa más bien que se nutre teóricamente de las experiencias mexicana, chilena y de IGLU/OUI.

en todos los eventos universitarios.

De manera abierta o formal, no se manifiestan resistencias y más bien se percibe una identificación de muchos miembros con el valor de la evaluación, dado que consideran que ésta le ha dado a San Simón cierta estabilidad y credibilidad.

En contraposición, en la UAGRM se da un proceso diferente. En primer lugar, la aparición de las experiencias de evaluación, en 1996, fue mucho más tardía. En consecuencia, estas prácticas se vieron más influenciadas por los discursos evaluativos externos-estatales, y por el discurso generado en otras universidades del sistema, por lo que su carácter pedagógico y transformador está aún más desvirtuado. En segundo lugar, además de cumplir con el mandato del VIII Congreso Institucional Universitario, se pretende que los resultados sean base de los procesos de planificación (elaborar su plan de desarrollo), mientras que en la UMSS, la evaluación es parte de las líneas estratégicas del plan de desarrollo institucional.

Se podría decir, en consecuencia, que en el primer caso su finalidad es aún de carácter diagnóstico, aunque metodológicamente se acerca más a los procesos de evaluación con fines de acreditación. En el segundo caso es más evidente la tendencia hacia la evaluación con fines de acreditación, aunque metodológicamente tiene una combinación de tendencias y procedimientos no siempre útiles para procesos de acreditación.

Ello sólo demuestra que los usos, finalidades y propósitos de la evaluación no son claros y que la universidad pública no se ha respondido institucionalmente a las preguntas básicas: "¿para qué evaluar la calidad, la eficiencia y la eficacia?", "¿para qué acreditar?", cuya respuesta está hoy por hoy en la percepción particular de cada miembro, autoridad o hasta sector, pero que no responde a una perspectiva institucional en correspondencia con una visión reflexiva y clara respecto a su rol en el nuevo contexto.

Esa indefinición, sin embargo, permite a la universidad mantener flexibles sus espacios de negociación y articular pactos internos y externos que le permiten continuar funcionando en condiciones más o menos favorables.

Al igual que en el caso de la UMSS, la universidad cruceña (UAGRM) percibe bien la capacidad que tiene el discurso evaluador para demostrar idoneidad frente al medio externo e interno. Como parte de un nuevo simbolismo universitario, que viene a reemplazar al culto a los héroes revolucionarios, una importante cantidad de anuncios publicitarios en el campus, santifican los procesos de evaluación: "Nos autoevaluamos porque somos autónomos". "Pioneros en la autoevaluación".

Respecto al enfoque de la evaluación, la UAGRM tiene como particularidades la autoevaluación de programas como modalidad básica y prácticamente exclusiva, así como el desarrollo del proceso con carácter voluntario. Ello responde a la aplicación de un modelo único de evaluación basado en los criterios y referentes propios de los procesos de evaluación con fines de acreditación vigentes en dife-rentes países latinoamericanos. Esto le da un matiz diferente en el plano del discurso y de la práctica evaluadora. Centra su eje en la autoevaluación como el instrumento principal para mejorar la calidad universitaria mientras que, en la práctica, busca involucrar a los actores de cada unidad, situación que, como vimos antes, está ausente en la UMSS.

La UMSA siguió las mismas pautas y el mismo tránsito que otras del sistema. En principio, sus primeras experiencias datan de 1988 con la realización de varios autoestudios, dentro del marco del I Congreso Institucional (UMSA, 1998), referidos a: docentes, curriculum, alumnos y aspectos académicos generales. Esos trabajos fueron de carácter diagnóstico, descriptivo y si bien no se pueden catalogar como evaluaciones propiamente dichas —al igual que en el caso de San Simón— son los primeros antecedentes de lo que hoy conocemos como los procesos de autoevaluación de calidad.

Pese a estos antecedentes, el ingreso del discurso evaluativo en la UMSA fue aún más lento y tardío que en las otras dos universidades. Hay factores que contribuyen a explicar esta situación. Debido a sus características particulares: mayor tamaño, un ambiente más politizado y mayor heterogeneidad disciplinaria, el discurso evaluativo genera fuertes resistencias en algunos sectores universitarios, principalmente los afincados en la izquierda tradicional afiliada al trotskismo (URUS).

Pese a ello, es —al igual que en otras universidades— un componente central del nuevo discurso universitario. Se observa en ese plano una asimilación de los elementos discursivos empleados por otras unidades del sistema lo que lógicamente agudiza el desajuste entre el discurso legitimador y la práctica real con fines de mejoramiento.

Los responsables de los procesos de evaluación indican por ejemplo que ella:

> Tiene básicamente el objetivo de conocer la verdadera situación de la institución y delimitar el camino para el perfeccionamiento de las áreas buenas y el mejoramiento de las que tiene mal.
>
> Es una obligación, como parte de la responsabilidad frente al medio social, pero también debe responder a los objetivos internos; el gobierno también responde a la moda de la evaluación, como unos se evalúan, entonces todos tienen que evaluarse (entrevista a un miembro del Consejo Supremo Revolucionario de la UMSA).

Esos comentarios reflejan con claridad esa ambigüedad latente entre la necesidad de responder a la presión externa y al mismo tiempo adecuar y justificar el discurso evaluador en concordancia con la racionalidad de la cultura universitaria.

En la UMSA, las evaluaciones se desarrollan de manera muy particular, más propiamente afín con la "anarquía organizada" y la feudalización recurrente. Si bien existe oficialmente una "Oficina de Evaluación y Acreditación", varios procesos que se están realizando (Facultad Técnica, Arquitectura, Ingeniería o Medicina), no nacen de ella, ni esa instancia participa siempre y directamente en su validación ni verificación.

La unidad de evaluación ha participado en alguno de los procesos, pero es evidente que no existe una coordinación interna de los mismos. Dada la poca disponibilidad de recursos de esa unidad, su capacidad de acción obviamente se ve disminuida. No se percibe entonces una relación directa con los procesos de planificación, y la enorme desarticulación interna de dicha institución se hace evidente, también, en el caso de la evaluación.

Se observan más bien varios procesos aislados y dispersos al interior de la misma institución. De tal suerte, dichos procesos no son resultado de una política institucional o de acciones nacientes de instancias del gobierno universitario, sino más bien nacen a partir de instancias del gobierno descentralizado de ciertos programas o facultades. Ellos contratan a un grupo de especialistas externos, que por lo general son o han sido docentes universitarios pero que desarrollan independientemente sus propios procesos de autoevaluación. Si bien los propósitos son diversos, no está fuera de la mente de estos actores la posibilidad de una acreditación como paso siguiente, con miras a obtener beneficios en términos de acceso a mayores recursos económicos y de validez frente al contexto.

En la UAJMS la aparición del discurso evaluador es igualmente muy reciente. Esta universidad no cuenta con abundantes antecedentes de diagnósticos previos, como la UMSS. El discurso tiene en cambio su origen en otras universidades del sistema y de manera muy directa desde organismos internacionales como IESALC/UNESCO, que han asesorado sus procesos. En rigor, mientras que la universidad (la UMSS), que tiene una experiencia de evaluación más antigua ha desarrollado un discurso más sólido y acaso con más matices, a la vez que ha fortalecido en mayor grado su estructura; las universidades cuyo discurso y práctica son más recientes han asimilado en forma llana un discurso semielaborado cargado ya de ciertos valores.

En la UAJMS, al igual que en otras universidades, la evaluación preside emblemáticamente los nuevos rituales. El lema de la UAJMS es precisamente : "el año de fin siglo es el año de la evaluación".[38] Las primeras (auto)evaluaciones se iniciaron en 1999, y se inscribieron en una línea diferente a las tres instituciones anteriores.

El rasgo diferenciador más notable es que los procesos de evaluación, si bien tienen como antecedente el mandato del VIII Congreso de Universidades, se inician vinculados a un plan global de transformación institucional y como necesidad de responder a él.

Aunque dicho plan no conlleva necesariamente una acreditación, en el nivel discursivo se vincula a ella, pese a que las instituciones se inclinan más por una evaluación por pares externos que a la

acreditación propiamente dicha, acorde con la filosofía de IESALC/UNESCO.[39]

Se hace, por otra parte, más notoria, como en el caso de Santa Cruz, una identificación con los procesos de autoevaluación voluntarios en los que la unidad responsable es simplemente coordinadora del proceso. Es así que esa unidad cuenta sólo con tres funcionarios, al igual que la UMSA, aunque esta última tiene por lo menos el doble de población docente y estudiantil.

3.2. Los propósitos

Los propósitos de los procesos de evaluación que actualmente están llevando a cabo las universidades públicas bolivianas analizadas se manifiestan de forma explícita e implícita. De la misma manera, es posible encontrar que unos son los propósitos en el discurso y otros aquéllos que se expresan a través de la práctica.

En el caso de la UMSS, es posible identificar varios objetivos explícitos. El propósito inicial de las primeras experiencias fue, como se dijo, percibir con mayor objetividad las deficiencias existentes. Posteriormente, al vincularse con la administración académica, se comenzó a entender la evaluación como un proceso que proporciona información para la planificación y luego, como elemento central para la toma de decisiones. En el último tiempo se incorporó el concepto de calidad y se lo articuló con la acreditación. De esa manera se desplazó su función ligada a la planificación para ser un insumo de la acreditación, sirviendo como un proceso previo a ésta.

Se percibe, en los documentos de esta universidad y en sus protagonistas, que la evaluación tiene como finalidad el mejoramiento de la calidad de los procesos y debe estar orientada a la acción (Daza y Tezanos Pinto, *op. cit.*), es decir, tiene su razón de ser en la medida en que permite transformar la realidad. Sin embargo, de manera implícita los procesos evaluativos tienen como propósitos demostrar idoneidad, respaldar la idea de eficiencia y ganar confianza. De esa manera le

[38] Que está impresa incluso en el papel en el que envían su correspondencia.
[39] Estos pares que serían facilitados por IESALC/UNESCO, estaban previstos para el mes de octubre de 1999. Entrevista con el Secretario General de la UAJMS.

sirven a la universidad para respaldar una imagen de transparencia y recuperar legitimidad.

No es poco significativo que la UMSS, que ha colocado a la evaluación como una de sus cartas de presentación tanto en el ámbito nacional como internacional, haya sido nombrada como una de las "mejores del sistema" por diversos medios de comunicación y goce de mayor prestigio al exterior que en el propio espacio interno:

> La universidad de Cochabamba puede utilizar la evaluación como un instrumento para mejorar su situación académica; segundo, le va a permitir a la universidad, o la práctica de la evaluación va a permitir a la universidad de Cochabamba, volver a acercarse con mayor facilidad a los procesos de acreditación que se están viniendo especialmente por exigencias de carácter internacional. [...] y tercero, la evaluación va a seguir sirviéndonos para darnos fama".[40]

Si bien es lógico que debido a una mayor experiencia acumulada se esté más cerca de desarrollar procesos de acreditación, no es ajeno a los miembros de la institución que el desarrollo de la evaluación ha proporcionado a la UMSS cierta solvencia e imagen de calidad. Eso la ha colocado en una mejor posición para negociar frente al Estado, frente al medio social y frente a las fuerzas desintegradoras internas.

Una muestra de ello es la "acreditación" de la Facultad de Medicina a principios de 1999, que se inicia casi como respuesta competitiva a la reciente "acreditación" de medicina de la UMSA (diciembre de 1998), siguiendo el juego de acreditar para legitimar. Estos procesos, sin embargo, despiertan dudas en los espacios gubernamentales (*Presencia*, 6-99) y en los países vecinos, pues mientras en varios de ellos —que cuentan con mucha más experiencia y tradición evaluadora— sintomáticamente aún no se ha acreditado ninguna Facultad de Medicina, Bolivia se encuentra con dos facultades presuntamente acreditadas sin tener siquiera un sistema sólido de evaluación; peor aún, un sistema nacionalmente reconocido de acreditación[41].

Por su parte, la reputación que ha traído la "acreditación" ha desencadenado en la UMSS (y la UMSA) una ola de demandas y de

---

40 Extractado de una de las entrevistas realizadas en la dirección de la DUEA, UMSS.

imitación como producto de la competencia entre las diversas facultades del sistema por acreditarse, sin importar demasiado el procedimiento, ni el para qué, ni el mejoramiento de la calidad realmente.

En cuanto a la UAGRM, asume propósitos aparentemente más modestos referidos principalmente al mejoramiento interno, aunque no deja de utilizar la evaluación como instrumento político de legitimación fuera y dentro de sus muros.

Si bien uno de los propósitos es llegar a la acreditación, no se plantea como una necesidad inmediata. Como indica uno de los responsables de su instancia de evaluación:

> A lo que menos queremos llegar es a la acreditación, queremos llegar primero a la mejora de la calidad de la educación en las carreras (entrevista a un funcionario de la UAGRM).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, implícitamente se percibe el fuerte propósito de respaldarse, mostrar idoneidad ante la sociedad, asumir un liderazgo en el sistema, dar la idea de cambio y modernidad.[42]

La UMSA plantea evaluar para lograr el perfeccionamiento de los procesos y se orienta hacia la acreditación como consecuencia directa de la evaluación. Uno de los principales propósitos a nivel discursivo, al igual que en los casos anteriores, es el de propiciar información para la toma de decisiones y ser la impulsora de los procesos de transformación, el eje de la reforma universitaria. Si bien se reconoce en el discurso su carácter reformador, emplea igualmente la evaluación como instrumento de legitimación.

De allí que en la UMSS la evaluación aparezca también fuertemente ligada a la acreditación e implícitamente a la necesidad de responder a un contexto global, recuperar credibilidad en el medio social y cohesionar grupos de poder alrededor de los presuntos logros

[41] Es importante hacer notar que el país no cuenta con agencias u organismos nacionales oficialmente estructurados que estén legítimamente habilitados para acreditar unidades o instituciones. Parece precipitado realizar acreditaciones repentinas, en un sistema con aún poca experiencia en la evaluación y sobre todo que ha experimentado muy pocos cambios en su interior en los últimos años.

de la evaluación modernizadora. Demuestra esta inclinación la alta publicidad que se ha dado a la acreditación de la Facultad de Medicina, que, sin embargo, siguió un procedimiento aún no reconocido técnica y legalmente.[43] Es altamente significativo encontrar carteles al ingreso de dicha facultad como "Acreditación. Gracias por tu apoyo. Ganaremos otra vez" (seguida de la sigla del frente que postula al decanato) o adhesivos en las aulas como: "Yo soy de la primera facultad acreditada. UMSA Medicina".

La UMSA, por otro lado, tiene un discurso menos estructurado y sus propósitos son también diversos de acuerdo a la unidad; algunas de ellas están más interesadas en el mejoramiento y otras en la legitimación burocrática. Esa heterogeneidad de propósitos y prácticas evaluadoras, como ya se indicó, corresponden con sus características organizacionales particulares.

En la UAJMS, los propósitos básicos son de mejoramiento y transformación institucional; se percibe un menor grado de interés por la acreditación, aunque en los documentos ésta no deja de aparecer como un elemento importante.[44]

Las características organizacionales propias —casi inversas a las de la UMSA—: menor tamaño, poca competencia de otras instituciones, ubicada en una región fuera del eje troncal, liderazgo rectoral, más integrada y homogénea, facilitan el logro de un mayor consenso respecto a los propósitos de la evaluación.

Es la única universidad de las que analizamos que —a nuestro juicio— tiene estrechamente vinculado el proceso de evaluación con

---

[42] Es ilustrativo de ello la serie de carteles estratégicamente distribuidos en el campus de la universidad donde se anuncia insistentemente el inicio de los procesos de evaluación. También la prensa refleja algunas de esas posturas como el artículo que titula "La Acreditación no asusta a universidad cruceña" y dice en su interior: "[...]en menos de un año la René Moreno logró vanguardizar el proceso de autoevaluación[...]" "[...]someterse a la acreditación no es sólo contentar a la sociedad y el Estado, sino sobre todo responder a los tiempos de la globalización[...]" *El Deber*, 31-1-98.

[43] Ver por ej. *Hoy*, 5-12-98: "Facultad de Medicina recibe acreditación de excelencia". *La Razón*, 5-12-98 "La Facultad de Medicina de la UMSA es de alta calidad"; "Facultad de Medicina de la UMSA recibió Acreditación de Excelencia. Está al nivel de las mejores del mundo", *Los Tiempos*, 5-12-98, etc.

un plan de transformación institucional serio y de consenso y, consecuentemente, con altas probabilidades de llevarse a cabo.

3.3. El sustento teórico y los procedimientos

Entre las universidades estudiadas se observan diferencias importantes respecto al enfoque teórico que cada una de ellas emplea, así como en el grado de profundidad de su reflexión sobre la problemática de la evaluación.

De la misma manera encontramos algunas similitudes. Dentro de ellas se puede indicar que en todos los casos se concibe a la evaluación como propiciadora de información para la toma de decisiones. Tiene elementos del enfoque sistémico y es notoria la línea esbozada en el documento del sistema de evaluación y acreditación de la universidad boliviana —por lo menos en la parte conceptual básica— donde la evaluación se ve estrechamente ligada al proceso administrativo y tiene más bien un carácter utilitario para la planificación.

Sin embargo, tanto en los procedimientos y metodología empleada como en los ámbitos, criterios e indicadores que define cada universidad, existe una gran diversidad. No hay consenso respecto a los parámetros o los criterios de referencia que se requieren para la comparación. Casi en todos los casos (en menor grado en la UMSS y en la UAJMS) se limita a una descripción de los datos encontrados y no en el análisis y comparación que permite realizar la valoración del objeto evaluado. Por otra parte, las otras universidades presentan un procedimiento más participativo, que involucra en mayor grado a los actores. En el caso de San Simón, los procesos son centralizados por la Dirección respectiva.

El hecho de que se constituya un equipo interno y sea la propia Facultad la que inicia el proceso, permite un mayor compromiso de los participantes y menor dependencia de instancias técnicas cen-

---

[44] Ver: UAJMS: "Autoevaluación, Evaluación, Acreditación. Lineamientos para la evaluación de las Unidades Académicas de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho". También entrevista en la Oficina de Autoevaluación de esta casa de estudios.

tralizadas. El generar consenso, no sólo de autoridades, sino de los diferentes estamentos le otorga mayores posibilidades de aplicar los resultados del proceso.

En el enfoque metodológico, de igual manera, es posible encontrar variedad de opciones. Las influencias más notorias vienen de los modelos chileno y mexicano, que trabajan en función a indicadores y criterios. Algunas consideran además ciertas características referenciales de comparación y mayor cantidad de datos cualitativos. Sin embargo, todas se orientan por una mayor información de tipo cuantitativo, más cercano a la medición (Martínez, 1997).

En la mayoría de los casos cada universidad emplea un modelo único para desarrollar procesos globales de autoevaluación de la calidad de programas. En la UMSS se concibe mayor diversidad de procedimientos y el desarrollo de evaluaciones específicas para ciertas áreas, que muchas veces no son de autoevaluación, pero que son procesos que se desarrollan con propósitos específicos a solicitud de las unidades o autoridades con fines de mejoramiento.

Podríamos decir en ese caso que existen los procesos de evaluación o autoevaluación orientados a la acreditación y los procesos de evaluación que proporcionan información para el mejoramiento de los procesos académicos permanentes. Esa diferenciación, sin embargo, no se la percibe claramente al interior de las instituciones ni en las unidades del sistema que están iniciando dichos procesos.

En términos metodológicos, si bien es importante que exista flexibilidad para que cada institución se evalúe de acuerdo a sus criterios, es básico que, como parte del sistema, hayan procedimientos y criterios comunes. De lo contrario, lo que para una universidad es excelencia, para otra no lo es. Algunas utilizarán ciertos marcos de referencia y las otras emplearán unos diferentes. En consecuencia, los resultados serán relativos respecto a cada institución así como la concepción de calidad y de la propia educación superior, subyacente a ella. Al no poder establecerse un parámetro común de calidad que permita trabajar con la evaluación en tanto sistema, la orientación de los cambios será disímil.

Como anotamos anteriormente, el procedimiento empleado para evaluar tiene implicaciones sobre el resultado, al igual que el enfoque de evaluación que lo sustenta.

> Por un lado, las distintas modalidades de evaluación de la calidad tienden a afectar el carácter de los programas que se ofrecen debido a que las instituciones reaccionan en forma racional para garantizar un fallo que certifique su alta calidad. En consecuencia, la evaluación dará pie a cambios en las carreras, y podemos aventurar que, para producir una mejoría las instituciones se inclinarán a cambiar sus programas en función de los criterios apreciativos aplicados. Por otro lado, la evaluación de la calidad suele ser realizada por un tercero, cuyo objetivo es emitir juicios. Aun siendo parte de la retórica, el mejoramiento corre el riesgo de ser minimizado en la práctica (Barnett, 1995: 61).

La mayor parte de los procedimientos empleados por las universidades corren el riesgo de quedarse en una mera actividad burocrática de llenado de cuadernos y formularios interminables que se traducen en documentos que nadie lee y cuya única función es respaldar una posterior acreditación. Dadas las características de desarticulación de los niveles técnico-académicos, políticos y de admi- nistración en las universidades, si ese proceso no genera reflexión colectiva que implique el compromiso de los actores y la disponibilidad de medios para viabilizar los resultados de la misma, el destino seguro será simplemente una bonita descripción archivada.

En la línea de la reflexión anterior, los procedimientos que por lo general recogen una información cuantitativa y además exhaustiva de todos los niveles institucionales, resultan en una visión general, pero formal y superficial de las características institucionales. La mayoría de las veces no posibilitan visiones de fondo de problemas básicos que hacen a la calidad de los procesos.

En referencia a estos procesos cuantitativos de evaluación y control empleados también en las universidades latinoamericanas, Días Sobrinho indica al respecto:

> ... en esa perspectiva, es imposible considerar todo lo que es complejo y no matematizable. Siendo así, esa evaluación no abarca la totalidad. Antes opera una simplificación y una homogeneización de la realidad, para que ésta pueda ser medida, cuantificada, comparada y quepa en los criterios de medición. La realidad plural y compleja de la universidad es desconsiderada, en tanto que

su función y su capacidad instrumentales son asumidas como valor máximo. (Días Sobrinho, *op. cit.*: 31, traducción nuestra)

Por ello, generar una cultura evaluativa no debe restringirse a la autoevaluación de unidades o de instituciones con fines de acreditación, sino a una actividad permanente que puede ser parcial pero de fondo y que proporcione información constante para desarrollar, en coordinación con los otros ámbitos, procesos de mejoramiento.

Esa situación se repite a nivel del sistema universitario. Dado que la evaluación está actuando principalmente como legitimadora y no como transformadora, en vez de consolidar lazos entre las universidades del sistema de la universidad pública, desde ya poco estructurada, genera competencia entre las instituciones que la componen. Si bien la competencia no es siempre negativa, en tanto ésta gira alrededor de lo que se evalúa o de qué tan rápido se acredita y no así alrededor del mejoramiento de la calidad, se está reforzando un discurso evaluativo defensivo, legitimador, reactivo, útil para la universidad hacia afuera, pero conservador hacia adentro. En suma, no está siendo empleada de manera efectiva como una verdadera herramienta interna de autorreflexión, mejoramiento o transformación.

3.4. Los resultados

Los resultados de los procesos de evaluación en las instituciones universitarias se manifiestan de distintas formas. Existen resultados secundarios que no hacen a los propósitos directos de la evaluación pero que son valiosos para la institución. Existen resultados tangibles, que se traducen en cambios o transformaciones concretas en las instituciones a nivel organizacional y existen cambios intangibles que se manifiestan a nivel de valores, actitudes y creencias o, en síntesis, de la cultura institucional.

Los resultados tangibles de los procesos de evaluación en relación con la transformación institucional son aún incipientes y poco significativos frente a las grandes deficiencias que aún se pueden identificar claramente. Los pocos cambios que pueden observarse tienen un carácter parcial, restringido a programas o unidades académicas.

Es posible identificar algunos logros colaterales, que si bien no responden directamente a los propósitos de la evaluación han permitido mejorar ciertos procesos. Por ejemplo, en todos los casos la evaluación ha significado la utilización de un cúmulo de información antes no disponible. Ha implicado igualmente la imposición de ciertas rutinas elementales de administración, como en el caso de San Simón, que evalúa cada semestre el cumplimiento de metas de los planes operativos de cada unidad, lo que de cierta manera permite un trabajo más organizado. También de manera indirecta las autoevaluaciones realizadas permitieron acceder a fondos importantes de cooperación internacional, no tanto por sus resultados positivos o negativos, sino porque es un requisito el contar con ellas.

Sin embargo, los resultados concretos vinculados a la transformación institucional o el mejoramiento de la calidad, son los que hacen a los legítimos propósitos de la evaluación. En ese entendido, en el caso de San Simón, alguna Facultad pudo servirse adecuadamente del proceso de evaluación realizado y ha logrado materializar ciertos cambios; sin embargo, son aún insuficientes para los grandes esfuerzos de evaluación realizados. Las experiencias de la UAGRM, UAJMS y UMSA son más recientes, por lo que es prematuro hablar de resultados relativos a cambios globales de unidad.

En la UMSA, se está trabajando en una propuesta de mejoramiento para la "Coordinación de Investigación Posgrado e Interacción Social" (CIPGIS) como resultado de su proceso de autoevaluación; de la UAJMS se espera un proceso de cambio aún mayor.

La UAJMS, dadas sus características organizacionales, posiblemente sea la única unidad que en este momento tiene mayores probabilidades de ingresar en el camino de una verdadera reforma estructural.

Existen también resultados intangibles que se expresan en una madurez considerable, mayor aceptación y compromiso respecto del proceso, mayor conciencia de la necesidad de evaluar y de transformar las prácticas, mayor conocimiento y entendimiento del proceso de evaluación. En ese sentido hay un avance importante, aunque no

es difícil darse cuenta que aún queda mucho camino por recorrer.

Los beneficios más importantes que ha proporcionado la evaluación a la universidad, sin embargo, tienen que ver con el fortalecimiento de su imagen pública, el manejo de un discurso que le coloca en buenas condiciones de negociación con el Estado, el reconocimiento social, el afianzamiento de una identidad de permanente mejoramiento, búsqueda de la calidad, y modernidad.

IV. ¿Evaluar y mejorar?

Una primera conclusión a la que podemos llegar como resultado del análisis del discurso y la práctica evaluadora en las instituciones que abarca nuestro estudio (pero que seguramente es aplicable a todo el sistema) es que, si bien el discurso evaluador en la universidad boliviana se estructura sobre la base de valores externos, éstos no son estrictamente respuestas al desarrollo de políticas estatales, aunque éstas tengan mucho que ver. El discurso ha sido asimilado en primer término por niveles técnicos aislados que absorben un discurso macro del ambiente académico latinoamericano. Pese a ello, no se puede ignorar que es un discurso ajeno a la universidad y que desde su origen introduce un núcleo reflexivo diferente a la lógica y la cultura universitaria prevalentes.

En verdad, las primeras iniciativas de evaluación se dan desde el interior de la universidad, a pesar de que en las instancias gubernamentales el tema está presente y se hace cada vez más explícito. En la constante interrelación con el Estado desde mediados de los noventa, cuando el discurso universitario, sin abandonar el plato fuerte del tema presupuestario, va abriéndose al tema de la calidad, las prácticas evaluadoras evolucionan dentro de la universidad en convivencia con valores opuestos e inclusive contradictorios.

En este juego, el discurso evaluador universitario, de constituir inicialmente un instrumento de diagnóstico interno, va a estructurarse a fines de los noventa en su dimensión pública, vinculada a la calidad.

En otras palabras, la explicitación de políticas gubernamentales

al respecto marca de alguna manera el tránsito del espacio interno al espacio público y refuerza el discurso de evaluación vinculado a la acreditación, eficiencia, eficacia, productividad, calidad y responsabilidad social. No es el Estado el que introduce de manera directa dichos conceptos, los pone en el tapete sin la capacidad de instrumen-tarlos y deja de soslayo que la universidad se apropie de ellos, estructure su propio discurso e inclusive, actualmente, supere al gobierno en la capacidad técnica, política y discursiva de su manejo.

De ese modo, las prácticas evaluadoras resultan en Bolivia poco estructuradas, presentando una diversidad de enfoques, procedimientos y criterios, así como distintas maneras de concebir la calidad, la evaluación e inclusive la educación superior. Por lo tanto, no se puede hablar en rigor de la evaluación en el sistema universitario, sino de diversos procesos de evaluación que no condicen con la idea de sistema; o mejor aún coinciden con la figura de un sistema laxamente acoplado o con la idea de la universidad como un espacio complejo de convivencia de culturas.

Los procesos evaluativos desconocen el carácter de la universidad como una institución compleja, heterogénea, con significados históricos construidos intersubjetivamente, con valores plurales y sujetos en permanente intercambio, comunicación y búsqueda de entendimiento (*ibid.*).

Por otra parte, se observa también que la importancia, la estructura e inclusive los recursos asignados para el desarrollo de procesos evaluativos son sumamente variados entre las distintas unidades del sistema. Existen instancias con alto rango de jerarquía y otras que se limitan a divisiones menores. Hay oficinas que cuentan con un número importante de personal y otras que funcionan con recursos mínimos.

Esta condición demuestra que los procesos de evaluación no responden a una política institucional clara, ni a una estructura organizativa coherente con el propio discurso evaluador, puesto que las prácticas se desarrollan desde diversas ópticas y con estructuras a veces postizas, que no son parte integrante de un sistema mayor orientado a viabilizar los resultados de las mismas. Por otra parte, la vinculación de los procesos evaluativos con los procesos de plani-

ficación es mínima y, por tanto, no tiene impacto importante en los espacios pedagógicos más específicos, como ser el diseño curricular o el trabajo cotidiano del aula.

Aunque desde las instancias evaluadoras se genera un cúmulo importante de información, ésta no es parte de un sistema mayor vinculado a la toma de decisiones estratégicas que pueda recuperarla y aprovecharla adecuadamente. En la práctica, la evaluación y el mejoramiento de la calidad no tienen una relación mecánica de causa-efecto, deben existir una serie de mediaciones para lograr los efectos deseados.

Si analizamos el hecho de que algunas Facultades han traducido la evaluación en cambios concretos y otras no, cabe preguntarse cuáles son las razones por las que unas lo han hecho y las otras no. ¿Voluntad política?, ¿mayor grado de organización?, ¿más recursos?, ¿mayor conciencia de la necesidad de cambio?... Posiblemente sean todas ellas; empero se hace evidente que no se debe al impulso de una política institucional de cambio. La ausencia de un modelo organizativo y de poder capaz de liderar el proceso de transformación e impulsar la toma de decisiones con un carácter institucional verdaderamente comprometido con la evaluación y la reforma universitaria hace que la traslación discurso-práctica-transformación esté sujeta a la buena voluntad de algunos; al buen sentido de la oportunidad y al olfato de otros.

Hay que recordar que para que sea posible desarrollar un proceso de autoevaluación con posibilidades de éxito se debe reunir ciertas condiciones (ver *supra*: 30) como ser:

> Se lleva a cabo como parte de un plan de regulación de mayor alcance, en forma cíclica y periódica.
>
> Sus fines son: el mejoramiento, la garantía pública de la calidad, mejorar en la organización las actitudes, la capacidad técnica y las condiciones necesarias para llevar a cabo la autorregulación.
>
> Se trata de un proceso (no de una revisión burocrática de datos) que permite a profesionales idóneos determinar las falencias, formular recomendaciones para el cambio y comprometerse a llevar a cabo los cambios que la organización decida ejecutar.

> Supone que las autoridades de la organización desean que el proceso tenga éxito y no sea sólo un acto defensivo; que se desarrolle en un ambiente de confianza, no sancionador, con el compromiso de los evaluados, quienes se comprometen a cambiar los procesos necesarios para poner en práctica las mejoras.
>
> Supone y exige una vinculación con mecanismos para socializar las conclusiones, creación de fondos y recursos que permitan llevar a cabo los cambios, reacciones rápidas y útiles para responder a los cambios requeridos, motivación permanente de los actores.

Actualmente, la estructura organizacional y cultural observada en las universidades analizadas no puede garantizar de manera institucional la mayor parte de estas condiciones, principalmente aquéllas referidas a la toma de decisiones y al compromiso de las autoridades para llevar a cabo los cambios.

Gran parte de la explicación respecto a por qué los resultados de la evaluación no se traducen en cambios concretos, se halla justamente en que el modelo político de gobierno existente y el sistema de toma de decisiones en medio de una cultura institucional conservadora no están orientados a este fin. No reúnen, en consecuencia, las condiciones políticas ni técnicas necesarias para mover la base pesada sobre la cual se asienta el tradicional funcionamiento de la universidad. Es claro que para lograr el paso del discurso a la práctica y a la transformación desde la evaluación de calidad, se deben modificar dichas estructuras, lo que no figura en la agenda universitaria.

Ahora bien, cómo deben ser éstas modificadas o si acaso son posibles, o existe el interés de modificarlas y si debe hacerse desde dentro o desde fuera, son temas que quedan para el debate en los que la universidad pública debiera comenzar a reflexionar.

4.1. La evaluación y los valores culturales universitarios

En general, como esperamos haber demostrado hasta este punto, se advierte claramente que la universidad boliviana ha asimilado paulatinamente hacia fines de los noventa el discurso evaluativo y lo ha revertido en provecho propio, pese a que ese "provecho" es temporal y puede llegar a ser —a la larga— más nocivo que beneficioso.

El discurso evaluador de la universidad pública, en la actualidad, se encuentra estrechamente ligado al tema de la calidad, la acreditación, la eficiencia y la eficacia, tal y como han sido desarrollados por diversos organismos internacionales. Paradójicamente, en ella pervive un tipo de organización que responde a una racionalidad diferente a aquella intrínseca en ese discurso evaluador orientado más bien hacia la competitividad, la productividad, la agilidad y el interés práctico y no a una cultura disciplinaria laxa, cerrada y conservadora como es la universitaria.

En las universidades bolivianas, como vimos en el capítulo precedente, convive la idea de la universidad tradicional, que rescata el conocimiento universal como valor importante y sobre la base del cual se establecen jerarquías y líneas de autoridad, en un espacio muy diferente en ritmos y comportamientos de la empresa abierta y competitiva.

La actividad central es la producción de conocimiento, la investigación y la interpretación del mundo, el acceso a la cultura universal, independientemente de cuántos estudiantes se gradúen o cuántos de ellos respondan a las necesidades del mercado. También se hace presente, aunque en declive, la idea de los sesenta-setenta de la universidad comprometida con los intereses populares cuyo rol histórico consistía en transformar las estructuras sociales y democratizar el acceso a la cultura.

Con el ingreso del discurso evaluativo se introduce a esta identidad "esquizofrénica" otra faceta que gira en torno a los valores del mercado, la globalización, la modernización y la responsabilidad social. El problema fundamental radica en que el discurso evaluador prevalente está disociado de las prácticas organizativas prevalentes, signadas de equilibrios y conflictos, como un rasgo de esa contraposición de lógicas y racionalidades que no se anulan sino que permanecen en tensión y que eventualmente se metamorfizan.

Pese a que la evaluación se ha introducido en gran medida como respuesta a necesidades internas, dadas las presiones por parte

del gobierno boliviano y de la opinión pública, quienes a su vez responden a una corriente aún mayor, ha sido asumida en sus formas menos auténticas, donde cobra mayor peso el control, la medición, la regulación frente a la reflexión, la valoración crítica, la maduración institucional y el cambio consciente.

El principal peligro está en que, al haber asumido el discurso evaluativo en forma irreflexiva, utilizándolo para defenderse de los embates estatales, y al no tener el gobierno políticas claras respecto a la educación superior, limitando su accionar al tema financiero, la universidad se convierta en una suerte de "espejo de Blancanieves" en el que todos quieren verse mejor que los demás para satisfacer su vanidad institucional y terminen ocultando sus defectos, antes de verse reflejados tal cual son.

La evaluación así practicada, aunque actúa como legitimadora, con el peligro de que se da por sentado que el solo hecho de desarrollar dichos procesos permite adquirir prestigio, independientemente de los resultados que se obtengan o de los procedimientos empleados. Ello ocasiona un mayor alejamiento de la evaluación respecto de la acción y la transformación de la realidad, en tanto los cambios se dan en el ámbito discursivo exclusivamente.

A lo largo del análisis hemos encontrado coincidencia respecto a que la evaluación debe permitir el mejoramiento de la calidad, que conduce a la acreditación y que es un valor cotizado en los mercados de oportunidades, simbologías y valores. De hecho, se generan nuevos mercados a partir de la evaluación: tienen que ver con la necesidad y formación de especialistas y equipos técnicos, con la posesión de la "acreditación", con la legitimidad hacia adentro o hacia fuera, con el liderazgo y el acceso a oportunidades. Eso sucede en tanto, como hemos establecido páginas atrás, el valor de la evaluación lleva implícitas las ideas de: prestigio institucional, calidad, oportunidades de tipo económico, mayor acceso a recursos, liderazgo en el sistema o de alguna unidad dentro de la institución, modernidad, cambio, lo nuevo, responsabilidad, madurez del sistema frente a la sociedad, transparencia, racionalidad y eficiencia.

Como se pudo encontrar, el discurso nace de los sectores bu-

rocráticos porque fortalece su poder al interior de la institución. Es un discurso que penetra desde los espacios de poder jerárquico y no desde los espacios de poder democrático, conforme a lo que podría esperarse en el entorno de la cultura ciudadana universitaria.

La introducción del discurso evaluador genera entonces un reordenamiento de los actores institucionales, de los grupos y subculturas internas, produciéndose nuevos pactos y alianzas alrededor de un nuevo sistema de valores que parece ir reemplazando paulatinamente a los valores prevalentes en la década de los setenta tales como la autonomía, el cogobierno y el compromiso redentor con la clase trabajadora. Como consecuencia, el rol político y social de la universidad parece diluirse frente al rol tecnológico y profesio-nalizante, sin que éste desaparezca del todo.

En la relación con el medio externo, también aparecen nuevas conformaciones de poder alrededor de la evaluación. Con el Estado se configuran nuevas alianzas. Por ejemplo, quizá de la situación más "avanzada", el plan de reforma de la UAJMS establece alianzas estratégicas con diversos sectores como la empresa privada, órganos de gobierno regional y la comunidad universitaria.

De esa manera, se abre para la universidad un nuevo espacio para seguir manejándose en su relación secular tanto internamente como con el Estado, practicando la vieja lógica de negociación y conflicto consecuente a su modelo político de gobierno y su cultura institucional. Esta práctica parece ser recurrente en otras universidades latinoamericanas, como las mexicanas. Sobre ellas concluye un experto, en palabras que también sirven para explicar muy bien la situación boliviana:

> ... cuando los mecanismos de evaluación universitaria se pusieron en mar-cha, no fueron comprendidos desde una perspectiva pedagógica o de autoconocimiento institucional, o como un instrumento de superación de deficiencias académicas; más bien fueron asumidos como una negociación que había que enfrentar dentro un juego de diversos actores [...]. En esta lógica las autoridades y sus estructuras de gobierno debían asumir nuevos pactos, buscar consensos, armar nuevas lealtades, aguantar presiones y desarrollar nuevas habilidades políticas (distorsionando) los mecanismos de evaluación [...] (Didrikson, 1999: 288).

Así, la evaluación termina convirtiéndose en una nueva arena factual de negociación que a nivel discursivo introduce ideas de cambio aunque en la práctica fortalece —o por lo menos esconde— las estructuras características de antaño, en una relación disfuncional con su misión universitaria explícita, desde ya cargada de ambigüedades.

4.2. Perspectivas y límites de la evaluación

Luego de las reflexiones desarrolladas hasta aquí podemos rescatar algunas ideas.

El sistema universitario es débil aún y no funciona propiamente como tal[45]. El CEUB, principal "órgano de gobierno", tiene grandes dificultades para coordinar las actividades.[46] Desde la perspectiva interna de la institución, la evaluación en el sistema de universidades públicas de Bolivia —comprendida en su dimensión de acción administrativa y vinculada a la calidad— nace bajo el influjo de la Reforma Educativa como una respuesta reactiva a las tendencias reguladoras del Estado —desde la imposición de procedimientos externos de evaluación y control—, más que por una real conciencia de los sectores universitarios respecto a su necesidad e importancia como instrumento de transformación institucional o de mejoramiento cualitativo.

Ante las posibilidades de una "injerencia" o un atentado contra la autonomía —según la percepción de la propia universidad— ésta responde con propuestas inicialmente desarticuladas, basadas en un discurso ajeno a su contexto interno; pero paulatinamente asimilado.

Contribuye a ese proceso la crisis interna de la universidad que se hace progresivamente más visible. Los referentes que hasta ese momento habían articulado la identidad y el rol social de la universidad pierden vigencia como consecuencia de los cambios en el orden mundial y se evidencian las fuertes deficiencias académicas, orga-nizativas e institucionales. La universidad parece tomar conciencia de ello y busca respuestas procurando mantener los elementos dis-cursivos

---

45 Coincide con esta afirmación el estudio del Instituto Ortega y Gasset : "La reforma de la Universidad Pública Boliviana" (1998).

46 Esto también es posible de apreciar en el informe del CEUB al VIII Congreso de Universidades.

que la caracterizaban.

Se trata de un momento de vulnerabilidad, de carencia de propuestas, de vacío ideológico y de debilidad de la imagen institucional. Esas condiciones son propicias para el surgimiento, o más bien la asimilación de valores provenientes del exterior, tal como la evaluación de la calidad.

Entre los valores que comienzan a estructurarse y tomar cuerpo, junto a esa particular perspectiva de evaluación que actualmente toma fuerza, están los de la eficiencia, la eficacia, la calidad académica, la responsabilidad social y la acreditación, que antes de ser reprocesados, asumidos desde una perspectiva propia o reflexionados en función a una estructura universitaria global diferente a la actual, se asumen como acciones aisladas.

En la universidad boliviana, la evaluación como valor se expresa con ambivalencias profundas. Por un lado, hacia afuera y principalmente en su relación con el Estado, como la solución a la crisis universitaria, la garantía de calidad, la demostración de responsabilidad y modernidad. Por otro lado, hacia adentro, como un instrumento de control, privación de libertades, instrumento de castigo, de intromisión de ideologías extrañas, etc. Estas últimas ideas han ido perdiendo terreno en los años ulteriores, aunque no han desaparecido por completo.

Es notorio que, en el transcurso de esta década, la universidad boliviana ha acumulado una importante gama de experiencias de evaluación; sin embargo, se constata una incipiente cultura evaluativa al interior de las instituciones. Se desarrollan diversos tipos de procesos evaluativos; pero, muchas veces, por el nivel de generalidad y la poca repercusión que tienen en los niveles "micro" se quedan, precisamente, en generalidades; dada su poca vinculación con los niveles de decisión y ejecución, difícilmente se traducen en acciones y contribuyen de manera sustancial a mejorar la calidad de los procesos de formación.

Se parte, entonces, del supuesto que, las formas según las cuales se ha ido asimilando y estructurando el discurso evaluador sustentan y generan diversos tipos de prácticas evaluativas, que en general se

caracterizan por su carácter técnico-burocrático como consecuencia lógica de la racionalidad implícita en los orígenes mismos de dicho discurso. En esa perspectiva corresponde ver, además del tipo de prácticas generadas, su vinculación con procesos de autotransfor-mación y mejoramiento institucional, en tanto éstas son las finalidades que dicen perseguir las universidades.

CAPÍTULO CINCO

¿El camino de la reforma? Racionalidades, cultura y actores

Pese a las argumentaciones, que bien podrían ampararse en los análisis realizados en los capítulos previos y que parecen sugerir lo contrario, la reforma no constituye un foco desplazado completamente de las preocupaciones universitarias en Bolivia, aunque ésta se mire con cada vez mayor escepticismo.

Veremos en este capítulo que todo apunta a que todavía se erige una cultura de conservación. Sin embargo, la situación no es óbice para que los matices del imaginario reformismo despunten cambiados, y en este caso, estén inclinados hacia aspectos académicos, financieros y organizacionales, como núcleos de una posible transformación de la educación superior pública.

Los aspectos institucionales y la vigencia de un discurso de la calidad cuyas consecuencias y constitución analizamos en el capítulo III dominan ampliamente los motivos que inspirarían a los reformistas de nuevo cuño en la "U". De todos modos, las posiciones respecto de la reforma, arrojan una jerarquía distinta a la que en el pasado, particularmente en los setenta, inspiró a estudiantes y docentes, cuando emprendieron y acompañaron los cambios estructurales que afectaron política y culturalmente el imaginario universitario y del país.

Analizaremos en este capítulo, para rematar nuestra aventura en los territorios universitarios, cómo los diversos actores se representan y leen la universidad que todos coinciden están dejando atrás. Veremos igualmente de qué manera enfrentan aquélla que solamente de manera borrosa ven "por venir" (en el doble sentido del término).

Esta perspectiva exige delinear inicialmente un cuadro de los actores universitarios, que son los que recepcionan las emisiones de un medio ambiente cambiante, para luego establecer el papel de su mirada y del Estado como actores de la posible reforma de la educación superior.

I. Los actores y la cultura de la reforma universitaria

¿Quiénes son, al filo del siglo XX, estos estudiantes y docentes a quienes en principio les correspondería tutelar esta nueva reforma, en condiciones de heteronomía? Empecemos con los estudiantes, clásicos motores de una situación de reforma.

1.1. Estudiantes y docentes: los nuevos rostros

Los reformistas estudiantiles de la "Generación del 28", y casi con seguridad los protagonistas de los momentos calientes de 1955, 1966 y 1971, poseían rasgos sociales de privilegio; ventajas enormes en una sociedad profundamente desigual étnica y socialmente como la boliviana: generalmente no trabajaban, presentaban el bagaje de una educación secundaria superior al promedio y compartían familiarmente con la *intelligentsia* de la época. Tenían, en una palabra, las condiciones, los contactos sociales y el tiempo suficiente para pensar en reformar el mundo y su universidad.

No puede sostenerse exactamente lo mismo de las nuevas generaciones de dirigentes estudiantiles y en general de la masa universitaria. Entre los sesenta y setenta la homogeneidad social se perdió definitivamente. La masificación cambió de raíz la situación prevaleciente. Como vimos, los 26.772 universitarios de 1970, se transformaron en 56.632 en 1982 y en 148.273 en 1997[1], aproximadamente un 48% de ellos mujeres. Es claro que una proporción mayoritaria proviene de sectores medios y populares, por lo que deben compartir su asistencia a la universidad con esporádicos y precarios empleos o su inserción en el sector informal.

---

1 CEUB. Estadísticas Universitarias, diversos años.

Las elites, generadoras del discurso reformista en todos los tiempos, han desertado hacia las universidades privadas. Un número importante de los universitarios no forma parte ya de los sectores ilustrados ni participan de la cultura literaria y política de la época. La universidad pública se torna en un mundo cada vez más heterogéneo y, por eso mismo, sus estudiantes configuran un contradictorio espacio compuesto de múltiples subculturas y complejas rutas sociales, genéricas e incluso étnicas.

La diferenciación se encontraría en la base de los nuevos patrones de conducta estudiantil. José Joaquín Brunner, sociólogo chileno, argumenta convincentemente al respecto que esta heterogeneidad es resultado de una confluencia de factores entre los que se cuentan: las transformaciones institucionales del sistema universitario, los cambios en el origen social de los estudiantes, las nuevas formas de articulación; diferencias de las carreras educativas y los cambios que ha sufrido su proceso de socialización. La sumatoria, concluye, se traduce en que la cultura estudiantil prevaleciente hasta los sesenta y setenta, "tiende a desaparecer y es sustituida por un mosaico de culturas estudiantiles" (Brunner, 1986: 280-281).

Contagiados, por otra parte, de la crisis de la izquierda boliviana, la consolidación del centro político y la deserción de la clase media reformista, los actuales universitarios no aspiran a cambiar ni el mundo ni quizá tampoco su universidad. Despolitizados, escépticos y con nítidas aspiraciones de ascenso social, corren, normalmente sin las bases económicas y educativas suficientes, con prisa en pos de una credencial que los habilite a competir en el mercado de trabajo. Sus esfuerzos, si existen, se dirigen, más allá de los discursos esta vez carentes de aceptación colectiva, principalmente a garantizar la universalidad y la gratuidad del estudio y a despejar posibles trabas académicas a su carrera por un título.

Un análisis basado en dos encuestas realizadas en la UMSA en 1993 y 1997, nos pinta un cuadro irreconocible contrastado con el espejo de los setenta (Morales, 1997).

Poco participativos, y preocupados mayoritariamente por su supervivencia académica y con referencias macropolíticas mayorita-

riamente en el centro y la derecha. En los setenta y ochenta las fuerzas de derecha, asociadas con los periodos "negros" de intervención de 1971 y de 1980 carecían de legitimidad.

El escepticismo los invade. Los viejos mitos y leyendas dicen muy poco para las nuevas generaciones o al menos los movilizan escasamente hasta el sacrificio. No comparten el entusiasmo y la certeza futurista y vanguardista de "tomar el cielo por asalto" de las generaciones reformistas de los setenta nutridas de las furias de París y Tlatelolco (1968) (Casullo, 1998).

Los liderazgos estudiantiles, tan claros como disputados en los años sesenta o setenta, se han desvanecido. La expansión de la matrícula y la profusión de carreras y disciplinas conspiran ahora contra un contacto cara a cara. Se desconectan bases y direcciones. Las mediaciones comunicativas "asambleístas" fallan. La masa estudiantil simplemente no cabría en los estrechos espacios físicos disponibles para las reuniones. Pero el problema no es formal o arquitectónico. No es por falta de espacio que los universitarios no concurren a las convocatorias. Simplemente han perdido el interés y la voluntad colectiva.

Prefieren en cambio (re)construirse en otros espacios de sociabilidad y convivencia. Las diversas "fraternidades", por ejemplo, cubren parcialmente este encargo; son referentes con visibilidad y reconocimiento interno y externo. También la cultura del consumo y su hedonismo los invade por todos lados. Simón Schwartzman, un analista brasileño de la educación superior, que observa una condición similar en toda América Latina, sostiene que está íntimamente relacionada a la inseguridad generalizada de que la inversión en la educación pueda —hoy por hoy— asegurarles a los nuevos gra-duados posiciones estables y prestigiosas en el mundo laboral (Schwartzman, 1996: 21-27).

Desde los treinta una generación de políticos bolivianos hicieron sus primeras armas en las aulas universitarias. Edad del bautizo o del rito de pasaje. Allí foguearon sus voces y adquirieron sus hábitos para la vida clandestina. Pocos llegaron a la cima del sistema político sin antes experimentar y probarse en las instituciones autónomas y sin ganar notoriedad nacional en sus lides. Actualmente, las direcciones

estudiantiles no se forjan en el arte de la oratoria, la retórica y la disputa callejera contra el Estado democrático. Las fiestas, los regalos y el silencio convencen más que las propuestas.

Pero no sería correcto decir que los dirigentes universitarios están actualmente fuera del juego político. Mediadores entre la universidad y el sistema partidario, la figura se ha invertido. En una universidad vacía de propuestas y con estudiantes electoralmente disponibles, introducen, todavía timoratamente, las propuestas partidarias en las aulas, y no a la inversa como en los setenta.

La mayor parte de los estudiantes prefiere, en ese contexto, el más cómodo expediente de omitirse y borrarse de opinar. La unidad de acción estudiantil parece reconstituirse únicamente en el momento episódico electoral. Pero la ecuación estudiante es igual a votante tampoco es sólida o aglutinante.

En la UMSA, por ejemplo, considerada como la cuna de la izquierda universitaria, la participación estudiantil en las elecciones de la FUL ha decaído sistemáticamente desde 1982. Entre 1982 y 1984, fluctuó entre un máximo de 70% y un mínimo de 63% (Morales, *op. cit.*).

Años de efervescencia y de acalorado debate ideológico entre la izquierda universitaria. Las direcciones universitarias controladas tradicionalmente por el MIR y en menor grado por el PCB debieron hacer frente a las arremetidas insurgentes de las fuerzas socialistas (PS-1), que se beneficiaban de los desaciertos nacionales de la UDP.

Pero el desconcierto y la virtual desaparición de los referentes ideológico/doctrinales a mediados de los ochenta hizo mella indudablemente, y el abstencionismo estudiantil subió al 50%. Luego de un breve ascenso en los noventa, que parece coincidir con la irrupción de un discurso estudiantil apolítico e independiente, la participación cayó al 22% para elegir la gestión 1997-1998: el porcentaje más bajo en década y media de actos electorales.[2]

---

2 En 1995, por ejemplo, en la UMSA, la FUL (Independientes Unidad Autonomista) fue electa con 4.059 votos, de un total de 15.852 votantes (25,60%). Ese año en la UMSA estaban matriculados cerca a 40.000 estudiantes, por lo que la FUL fue

Pero incluso allí el anonimato se impone. Las listas electorales se abultan continuamente y los cargos jerárquicos se tornan más y más elásticos. En los sesenta la figura del Secretario General de la FUL era tan única y reconocida como incuestionable. En los ochenta la apetecida secretaría amplió su número en algunas universidades a un máximo de tres, para dar cabida a las alianzas políticas sin resquebrajarlas. A mediados de los noventa el número de miembros se disparó. De tal suerte, las papeletas electorales terminaron sugiriendo —por su extensión— verdaderas hojas de periódico.

Paradójicamente, cuantos más inscritos y aspirantes tienen las fórmulas, más desconocidos son los representantes electos. En la UMSA, en 1993 y 1997 en una encuesta se les consultó a los estudiantes respecto a cuál era el nombre del primer ejecutivo de la FUL: un 62% y un 66% respectivamente no supo dar una respuesta adecuada (Morales, *op. cit*.).

La impresión generalizada en nuestros entrevistados es que constituyen un segmento fraccionado, amorfo, clientelar y corruptible.

Los antiguos dirigentes no escatiman calificativos, atentos a marcar las diferencias intergeneracionales:

> ...en los setenta ser dirigente significaba que no tenías ayuda económica de ningún lado, realmente había que trabajar en función del grupo para buscar recursos[...] el compromiso que había con una ideología[...] la aceptábamos total y plenamente y nos mostraba una salida distinta a la que vivía el país entonces. En la universidad actual ves a los estudiantes tratar de terminar sus estudios como sea en el tiempo más brevemente posible y desligarse de la universidad inmediatamente (entrevista a un decano de la UMSA).

Los documentos universitarios no ocultan tampoco esta visión pesimista. Un balance de los expertos universitarios en planificación y gestión reunidos entre 1996 y 1997 para bosquejar el "Plan Nacional de Desarrollo Universitario" fue contundente al respecto:

> En las direcciones universitarias no se observa esa mística que conquistó la

---

apoyada efectivamente por el 10% de los universitarios. *La Razón*, 23-2-95; *Presencia*, 25-2-95. Ese mismo año se reportaba en la UATF un ausentismo del orden del 64% en las elecciones del máximo organismo estudiantil. *La Razón*, 6-6-95.

> autonomía y produjo grandes transformaciones en el seno mismo de la universidad boliviana. Se ha desnaturalizado la elección de las direcciones estudiantiles introduciendo prácticas ajenas a sus principios; el prebendalismo y un practicismo sin contenido ha sustituido al discurso propositivo, a la rebeldía natural, a su posición altamente identificada con los intereses nacionales y de transformación social (CEUB, 1998).

Otro observador perfecto, sicólogo, ex decano y Director de Bienestar Universitario, no escatima calificativos sobre la situación que observa en la Universidad de San Simón:

> Desmoronamiento de diversos mitos (políticos, filosóficos, científicos, etc.), fragmentación social, desinterés, apatía, despolitización y pragmatismo son algunos de los elementos que atraviesan al universitariado de San Simón desde fines de los ochenta (López, 1998).

La fragmentación, la pérdida de referentes también tocó a los docentes. En propiedad, han sufrido un proceso de corte similar al de los estudiantes, aunque menos dramático y por otras razones y vías.

Su número, debido a la necesidad de atender a la masificación de la matrícula, se ha incrementado sensiblemente. Primero lentamente y luego, rápidamente a la par que los estudiantes aumentaban su presencia en las aulas. En 1947 eran en todo Bolivia apenas 542, comprendiendo los profesores de facultades (487) y extensión universitaria (55). Para 1957 su número casi se había duplicado, alcanzando a 1.098 aunque más por efecto del incremento de área de extensión que de las facultades. En efecto, mientras en el primer caso se registraban 682 docentes, en el segundo se tenía 416. Hasta 1962 el número se mantuvo sin mayores variaciones. En 1983 se registraron 2.582 docentes, para 1989 habían 4.257 docentes los que se convierten en 6.040 en 1997 (CEUB, *op. cit*.: 86). Es claro que este incremento solamente fue posible improvisando a docentes muy jóvenes e inexpertos, reclutándolos de las propias universidades, lo que refuerza los rasgos endogámicos de la cultura universitaria.

La mayoría de los docentes trabajan sólo parcialmente en la universidad, por lo que no se comprometen ni identifican plenamente con la memoria institucional oficial ni forman cuadros académicos estables. No pocos trabajan también en las universidades privadas, por lo que sus lealtades se dividen. Y aunque su número, edad y composición

genérica se ha modificado en las últimas dos décadas (1975-1996) a la par que caía su prestigio académico, la transición hacia la sociedad centrista que se precipitó en el país tras la crisis de la izquierda a mediados de los ochenta no los ha golpeado y desorientado en la misma magnitud que a sus estudiantes. Generalmente se trataba de un sector conservador que no compartía plenamente, salvo en algunos sectores, las propuestas sociales de sus estudiantes, pero que, quizá por obligación, tolerancia y quizá alguna simpatía, se movilizaban junto con ellos.

Su propia autoestima está en duda, y están lejos de reproducir el halo de autoridad que acompañaba a los venerables *catedráticos* de antaño (Brunner, 1987: 19-20). Su refugio más seguro es el gremio y el sindicato y no la palestra académica. Los esbozos de su organización corporativa datan de fines de los sesenta desarrollándose en los ochenta, hasta convertirse en una ineludible referencia corporativa en las decisiones universitarias.

Independizadas de la presión estudiantil, de los legados de la reforma y la confianza en el cogobierno paritario se movilizan ahora con más frecuencia y número que sus estudiantes, defendiendo sus propios intereses corporativos coincidentes con mejoras en sus niveles salariales y sus condiciones de seguridad laboral.

Su cultura disciplinaria de negociación y conflicto no ha introducido valores competitivos, ni tampoco las universidades han podido cristalizar una auténtica profesión académica. Están muy lejos, por tanto, de constituir las comunidades académicas, éticas y comprometidas necesarias para comandar un cambio de adentro hacia afuera.

El mismo documento oficial de la universidad boliviana, anteriormente citado afirma que:

> La gremialización de su representación, en gran medida la responsabilidad de su quehacer científico y académico ha sido subordinada a la propuesta reivindicativa (CEUB, *op. cit*., 140).

Como veremos más adelante, nuestros entrevistados tampoco

ahorran calificativos negativos al referirse a los estudiantes.

1.2. La Reforma: la perspectiva institucional

Una vez descritos los rasgos, digamos estructurales, que corresponden a estudiantes y docentes dentro el nuevo contexto universitario, nos introduciremos en un análisis más fino y detallado de sus visiones y representaciones recogidas de sus propias voces.

Iniciaremos el periplo analizando los diversos planes y análisis estratégicos (Matriz FODA-Fortalezas, Amenazas, Debilidades y Oportunidades) desarrollados por algunas universidades, lo que nos permitirá aproximarnos a una mirada institucional, fruto de una interacción de docentes, estudiantes y directivos. Luego consideraremos a los actores en particular. Somos conscientes al realizarlo, que el FODA no es un documento que haya alcanzado carta de ciudadanía en la formulación de estrategias para enfrentar la crisis. Se acerca más bien a un diagnóstico ya conocido, y que ha sido enriquecido a partir de las amenazas que supuestamente el Estado boliviano estaría ejercitando sobre la educación superior. Empero la matriz FODA es elocuente para apreciar de qué modo la universidad está sensibilizada, y cómo se está viendo frente a la crisis.

Ahora bien, es común afirmar que las universidades latinoamericanas y las bolivianas viven un mal momento de su historia. Después de haber sido consideradas, en nuestro continente, las instituciones culturales más prestigiosas durante un siglo o más de vida republicana, hoy, son miradas con sospecha cuando no con desprecio. Se habla del deterioro de la universidad pública —se cita como ejemplo a la Universidad de San Marcos en Lima, la Universidad Central de Venezuela, la UNAM de México o la UBA en Argentina— y, salvo excepciones contadísimas, se mira a las nuevas instituciones universitarias privadas como una mera respuesta surgida al amparo del mercado de demandas estudiantiles y la desregulación tolerada o creada de gobiernos. En particular, se cuestiona la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas universitarios (Brunner, 1993:27).

Esta percepción sobre la educación superior en los casos de la

Universidad Mayor de San Simón, de la Universidad Mayor de San Andrés, de la Universidad Juan Misael Saracho de Tarija y de la Universidad Gabriel René Moreno de Santa Cruz, ha encontrado un eco más o menos concomitante con las críticas y las interrogantes sobre la crisis que proviene del exterior.

El creciente deterioro de la educación superior ha llevado a las universidades a replantear, como hemos aludido en otras oportunidades en este mismo texto, un discurso que rompe con viejas concepciones que se sostenían en la tradición contestataria de los años setenta. Entre autoridades y dirigentes, la universidad pública es vista y percibida actualmente más en sus funciones de gestión académica y formación profesional, y sólo en un segundo plano es reconocida su función socialmente crítica.[3]

Hilando más fino, constatamos que la imagen de una universidad técnica y académica —que reconoce el conocimiento como el motor del desarrollo[4]— encuentra aún sentido de aprobación casi tácita en los miembros de la comunidad universitaria. Veremos más adelante al respecto, que las respuestas de nuestros entrevistados entre autoridades, docentes y estudiantes reconocen el carácter académico del discurso de nuestro tiempo, aunque quisieran todavía inspirarlo en el sentido social del discurso de la vieja tradición contestataria universitaria. Se recepcionan así como parte del discurso universitario paradojas que combinan la necesidad de reconocer los modelos de producción informatizados que jerarquizan las relaciones —como nuevas tecnologías— frente a la presencia de una memoria histórica organizacional que habla todavía de una responsabilidad social de la educación superior. O modelos administrativos que aspiran a la excelencia mientras se mantiene un sistema político de administración y gestión premodernos.

En realidad, las universidades públicas piensan sus políticas como formas encuadradas dentro del valor de la equidad, que expresan

---

3 Ver, por ejemplo, los artículos publicados bajo el denominativo de "Crisis de la Educación pública cruceña", por el ex rector de la UAGRM, Manuel Jesús Angulo, en *El Deber* durante el mes de julio de 1999. Angulo aboga por un cambio en el gobierno universitario, la introducción de la matrícula diferenciada, etc.

4 Véase el *Plan Quinquenal de Desarrollo 1997-2001*, UMSS, diciembre de 1996, pp. 27-29.

la masificación y su consecuente deterioro académico. Las políticas de gestión, en tanto, no sugieren correlaciones entre los fenómenos más notorios de la vida universitaria, por ejemplo: la masificación en relación a los sistemas irrestrictos de ingreso, o el gasto del presupuesto despegado de los objetivos de investigación de la educación superior (aunque, como vimos en el Capítulo II, empiezan a aparecer como núcleos problemáticos).

En ese sentido, la estructura universitaria no se modifica, las soluciones no encajan ni son bienvenidas en el marco de los viejos moldes. No coinciden técnica ni políticamente los conceptos de equidad con los de calidad. Cualificar la matrícula supondría, por ejemplo, volver restrictivo el ingreso, lo que burlaría el principio de equidad. Formar estudiantes dentro de los criterios de calidad o de eficiencia supondría afectar la pesada y anacrónica carga curricular y vincularla al mundo laboral y productivo, y por lo tanto, habría que despedir o reacomodar profesores, disminuir la pesada máquina burocrática, reducir el efecto de la toma de decisiones por negociación y conflicto, entre otras decisiones.[5]

Estas contradicciones se observan como síntomas de que la reforma es todavía sólo una buena intención que se ve, desde dentro de la propia universidad, inviable en el marco de la vieja tradición y estructura universitaria.

A modo de ilustrar sobre lo anotado líneas arriba, veamos comparativamente la matriz FODA en los casos de las universidades de Cochabamba, Santa Cruz, Tarija[6] y la propuesta general de la universidad boliviana (CEUB) respectivamente. Observamos que la educación superior pública boliviana todavía afirma una autoconfianza en su prestigio como espacio institucional; este aspecto se ve como su fortaleza más notable en la muestra de universidades mencionadas. Este espíritu entra en contradicción con la creciente expresión de sus

[5] En ese plano, la anunciada jubilación de un porcentaje importante de docentes y administrativos hasta el año 2001, podría jugar un papel de reestructuración administrativa, aunque no garantizaría en sí misma la cualificación de la enseñanza.
[6] La UMSA no ha realizado un ejercicio equivalente.

debilidades, entre las que resaltan: una estructura curricular rígida, falta de capacidad en su personal ejecutivo y administrativo, politización de su estructura académica, dependencia económica, falta de integración con el medio, entre otras.

Una de las fortalezas que se defiende con cierto peso es la autonomía académica, aunque es notorio que el cogobierno no acompaña en jerarquía a este diagnóstico. En la percepción del CEUB, al mismo tiempo que defiende la autonomía y el cogobierno, considera que estos pilares tradicionalmente básicos de la universidad pública se los ejercita de forma distorsionada. Es decir, que la cultura organizacional de la universidad, si bien asume un concepto autocrítico frente a sus procesos, en última instancia prefiere la *estabilidad* que supone conservar el *statu quo,* —en medio de la crisis—, antes que asumir una *innovación y asunción de riesgos*.

Las amenazas que detecta la universidad pública son un espacio de análisis donde se connotan las preocupaciones frente al avance de orden científico. Sin embargo, el rasgo sobresaliente es su inestabilidad y situación incierta frente a las presiones, transformaciones y condicionamientos que esgrimen la sociedad y el Estado a partir de la Reforma Educativa, las actividades no reguladas de las universidades privadas, las presiones de la política económica del gobierno, la presión de sindicatos, partidos políticos y una desconfianza de la sociedad en la universidad pública.

Bajo el imperio de estas premisas, la autoconfianza de la universidad pública no parece muy sólida. En ese sentido, el FODA carece de una lógica coherente de análisis. La desconfianza externa es en todo caso, la que se agudiza cada año cuando comienza una nueva gestión regular que plantea constantemente la dependencia económica del Estado, que la universidad ha enfrentado como una especie de *habitus*, convertido en un elemento estructural de su funcionamiento. En esta última década, en todo caso, si bien no han disminuido las tensiones que genera la dependencia económica del Estado, empero, han significado una situación de alivio relativo frente al periplo privatizante que han enfrentado las empresas del Estado, como resultado de las políticas del Acuerdo Patriótico y de las capitalizaciones durante el gobierno de Sánchez de Lozada.

Finalmente, la matriz FODA arroja un diagnóstico donde la universidad pública percibe una pérdida de valores éticos y morales en la sociedad, que parecen referirse a la corrupción extendida en las instituciones del Estado. La universidad pública observa esta realidad como una amenaza, aunque se sabe que la tradición de la autonomía y la ética universitaria no han enfrentado con éxito la renovación de aquellos valores que los diversos grupos le imprimen al sistema (Clark, *op. cit*.: 333).

1.3. La Reforma: la mirada de los actores

Una vez establecidos los aspectos centrales de cómo las universidades observan su nuevo quehacer y su nueva misión e imagen, podemos pasar a considerar las perspectivas de los actores, recogidas en nuestras entrevistas.

Empecemos señalando que al nivel de la enseñanza superior, las desigualdades sociales y la diversidad de experiencias acumuladas en la vida universitaria han forjado una variedad de representaciones sobre los sujetos de la reforma. Si revisamos nuestra muestra, una primera mirada nos indica que el panorama es heterogéneo si no complejo. No hay una tendencia que se imponga nítidamente. Si bien opinan mayoritariamente que los sujetos de la reforma necesariamente deben estar representados por la parte estudiantil, hay objeciones fundadas en un diagnóstico pesimista, aludido líneas atrás, sobre las disposiciones y posibilidades formativas que ofrecen los estudiantes.

Los ex dirigentes entrevistados (de la llamada "época heroica"), en sus opiniones resaltan los estereotipos formativos que la tradición política de la universidad intervenida habría acumulado en el pasado. Rechazan la actual cultura de "folklore" estudiantil que se ofrece como discurso universitario. Uno de nuestros entrevistados retrata de este modo a la UMSA, comparando el pasado con el presente:

> La universidad de los setenta, es una universidad que tiene un componente no solamente ideológico, sino idealista, tiene ideas, pelean por las ideas, sean falsas o no, y esa ideas buscan el cambio, el cambio de una situación mucho mejor para el país, la universidad de la década que está terminando ahora, es una universidad que debido a la masificación, es una universidad pragma-

> tista, y la prueba más elocuente del pragmatismo es que la diferencia de la universidad del setenta y la del noventa, gráficamente la del setenta salía a las calles a pelear por las libertades democráticas, la del noventa sale a las calles a bailar nuestro folklore, esa es la diferencia, en un país pobre, en un país harapiento, en un país sometido por la globalización y el poder del libremercado, nosotros, nuestros jóvenes están bailando la morenada, la kullawada y todo lo que quieras, y la universidad del noventa a nivel de la misma docencia se ha anquilosado[...] (entrevista a un ex secretario del CEUB).

Parece ser que el estudiante *tipo* no es ahora el que proviene del campo de las ciencias sociales —analista por excelencia—, lo cual no deja de tener consecuencias explicativas en la definición de las profesiones y en el perfil de las universidades redefinidas por la ciencia y la tecnología. Según sus percepciones, una información escasa, no necesariamente dirigida a la política es la que caracterizaría a la población estudiantil. En cualquier caso, los estudiantes no pueden ser vistos como una categoría homogénea de análisis.

Entonces, como adelantamos, todo conduce a poner en duda la opinión según la cual los estudiantes constituyen un grupo social homogéneo, independiente e integrado. La sociología de un grupo cuyos miembros no tienen en común más que la actividad estrictamente universitaria y miles de diferencias que provienen de su origen social y cultural y que repercuten en la propia actividad escolar, no puede ser sino un caso particular (cuya particularidad, evidentemente, es menester definir) de la sociología de las desigualdades sociales ante la escuela y ante la cultura que transmite (Bourdieu, 1973: 64).

Por otro lado, no se puede sublimar el contexto universitario al que llegan, y de qué manera las organizaciones que los representan han recepcionado cultural y organizacionalmente los cambios de la globalización y la orientación política neoliberal asumidos por los gobiernos. El sujeto estudiantil de la reforma de los setenta no vivió —como el actual— la configuración de un capitalismo internacional como la única alternativa posible y participó de una institución confiada y validada socialmente en su papel redentor. El contexto de los actores contemporáneos de los noventa es solamente conservador, es solamente neoliberal, de manera que no tiene una agenda contrastada donde pueda elegir de las diferencias. Ello incide en que su contexto

educativo esté concebido cada vez más como un mercado, en el que se demanda y oferta servicios, donde los estudiantes son los demandantes y las instituciones educativas las ofertantes. Por otra parte, la universidad que los acoge trasluce desconfianza, desequilibrio y pérdida de su estatus como movimiento social contestatario. Llegan a una institución, por decirlo de alguna manera, con una identidad desdibujada.

El caso de los profesores es todavía más heterogéneo. Como advertimos páginas atrás, una actitud escéptica acompaña las respuestas de la mayoría de los entrevistados cuando se refieren a los docentes. Como sujetos de la reforma según las respuestas deberían ser docentes con experiencia gremial, docentes maduros o aquéllos que han estudiado en el exterior. Las razones de estas opiniones traducen precisamente una experiencia singular de ver actualmente la universidad, en su propia ansiedad, en la arbitrariedad de su cultura, jerarquizar sus preferencias. Estas percepciones muestran entre otras cosas, la ausencia de una visión estructurada, estudiada y sistematizada sobre la problemática de la educación superior.

La verdad es que la universidad con relación a la cultura de la reforma ha conformado una especie de hiperdiscurso sobre quienes expresan los modelos de conducta y de talento para elegir el producto que la educación superior necesita actualmente. Los tiempos son distintos; las *restricciones* de la universidad ya no son políticas por excelencia; las estrategias de acumulación cultural parecerían estar, en cambio, dirigidas hacia la ciencia y la calidad; hay una propensión de un *habitus* hacia la acumulación en todas sus formas. Ese es el contexto en el cual debemos elegir a los “elegidos” de la reforma universitaria.

Existe una cultura de la clasificación que resalta las diferencias, que excluye e incluye según patrones de poder y clientelismo. Esta clasificación promete romper con la sociabilidad tradicional de la universidad pública boliviana y fragmentar sus referentes culturales con la concepción popular de las relaciones y de las funciones de profesor “universal”. Los dirigentes de los profesores a tiempo completo son los primeros beneficiados de la inseguridad económica y social de los de tiempos completos, los tienen a su merced, con un costo muy bajo y con el convencimiento de la esterilidad de su esfuerzo. Debemos

renunciar entonces a la unicidad del profesor universitario y afirmar la prolificidad del mismo.

Entendemos que las explicaciones estructurales deben aproximarse a esclarecer la matriz de una modernización conservadora de la universidad pública. Sin embargo, no es suficiente, puesto que los patrones de conducta jurídica-administrativa de las universidades públicas bolivianas no se han alterado significativamente en las últimas décadas. En este contexto, los supuestos actores de la reforma se desplazan, con culpas y conflictos, entre el eco de la vieja estructura de la universidad tradicional, orgullosa de sí misma, para tratar de mirarse de cara a las exigencias propositivas de una *performance* de calidad y eficiencia jerarquizada, cuyo discurso e impacto ya consideramos en las páginas previas.

En esta situación, es muy difícil imaginarse a la universidad como un modelo colegial de gestión o una familia estrechamente unida o motivada. ¿Cómo saber a ciencia cierta quién es el portavoz de las ideas que deberían transformar a la universidad?

Algunos analistas, y no pocos entrevistados creen que tal impulso provendrá de una fuerza externa, generalmente el Estado. Suena a advertencia premonitoria: "Si no cambiamos nos van a cambiar", "Modernizarse o morir", oímos muchas veces en entrevistas formales, corrillos de pasillo y conversaciones informales.[7] Hemos argumentado anteriormente que los motivos externos ya jugaron, en este caso, un papel pionero para movilizar a la universidad hacia un campo enunciativo, paso preliminar para la maduración de ideas de la nueva reforma. Recordemos al respecto que el planteamiento del CONAMED (cfr. Capítulo IV) fue sin duda un elemento externo que configuró una movilización de la universidad pública hacia modelos evaluativos.

Más adelante tendremos oportunidad de analizar si el Estado boliviano está a la altura de estos requerimientos, de los cuales proba-

[7] Algunas investigaciones, como la realizada por Gregorio Lanza y Geovanni Pacheco, "Reforma de la Educación Superior. El caso de la UMSA" Trabajo de grado presentado en cumplimiento de los requisitos para optar a la Maestría de Gestión y Política Pública, UCB-HIID, diciembre de 1997, cree hallar pruebas de estos cambios en la sensibilidad universitaria de la institución paceña.

blemente tampoco esté enterado. Por ahora sigamos concentrándonos en la perspectiva interna universitaria.

1.4. La cultura organizacional y memoria de los actores

Hasta aquí, basados en las constataciones de los anteriores capítulos y las adelantadas en éste, hemos recorrido algunos conceptos centrales que hacen a la cultura institucional universitaria, a la conformación de una identidad institucional, evocativa de un tipo de memoria organizacional, que ha proyectado un liderazgo regional de las universidades públicas, sobre todo alimentando la estructura burocrática y administrativa del Estado boliviano. Por otra parte, también hemos observado, a partir de un primer rastreo de entrevistas, cómo los actores logran reconstruir una cultura universitaria que se asume, como establecimos en el capítulo I, como un contexto específico de los años setenta y que comienza a desmoronarse en los ochenta y se transforma parcialmente en la década de los noventa.

Hemos destacado que la memoria organizacional de la universidad pública es también su memoria histórica, y que ésta actúa como el poder estructurante de una identidad institucional que a su vez retroalimenta los procesos histórico-nacionales (North, 1995). En esta óptica, la historia del Estado es también la historia de la universidad pública —no solamente porque en un sentido althusseriano la universidad sea un aparato ideológico del Estado—, en todo caso, porque los incentivos de la educación pública gratuita y autónoma no alcanzaron sus objetivos histórico-sociales de reproducción de oportunidades y de mejores condiciones de vida, porque este tipo de instituciones educativas, —al igual que gran parte del Estado— no explotaron su estructura básica institucional dirigida, por ejemplo, a la actividad productiva. En otras palabras, la matriz académica, cognoscitiva e investigativa —insípida— de la educación superior jamás se tradujo en una política pública o de desarrollo sostenido. El *flirt* histórico entre el Estado y la universidad pública en realidad rememora una relación poco prometedora, evocativa de una misma matriz, de un mismo nido mal construido.

En esta segunda parte, nos acercamos a las fuentes empíricas a través de los actores de la universidad pública y el Estado. Com-

pletamos las entrevistas en profundidad y su respectivo análisis e interpretación de los protagonistas de ambas instituciones.

II. Cultura institucional y tribus universitarias

La segunda hipótesis "secundaria" que adelantamos en la introducción nos permite ahora apreciar, desde la cultura institucional, aquellos elementos que han conformado el texto y contexto universitario.

Esta cultura ha forjado prácticas y representaciones que nos permiten definir o aproximarnos a un mundo simbólico universitario como un espacio académico político. Internamente esta cultura que se sostiene no es la misma para todas las épocas; la universidad con fines políticos sería una representación estrictamente de los setenta. En el caso de la universidad boliviana, esta cultura institucional ha alcanzado una constante discursiva que ha puntualizado la relación de universidad pública con el Estado. Este perfil de la universidad pública, como hemos advertido reiteradamente a lo largo de los capítulos anteriores, decae o comienza a cambiar a mediados de los ochenta.

Al inicio de los noventa se autotransformó condicionada por el ajuste estructural, las mediaciones culturales domesticantes, la paulatina derrota de la izquierda, el ascenso de neoconservadurismos, la fractura de los discursos políticos públicos y la coagulación de un vacío discursivo como el lenguaje o modelo de representaciones que caracterizó a la "heroica universidad" frente a la construcción actual de la nueva cultura universitaria y la nueva realidad social. En otras palabras: las tribus universitarias se apoderan de la teoría social posfordista o posmoderna; recepcionan sensiblemente las contradicciones de un localismo acérrimo frente a la globalización o defienden, desde viejos esquemas, la universidad de sus tiempos; se apertrechan en el *ideologuema* nostálgico de la universidad social o, por último, se subsumen en un pesimismo de decepción o desesperanza.

Las características institucionalizadas dominantes de esa nueva cultura universitaria serían: a) la formación de recursos humanos, valores y producción de conocimientos no ha sido operativizada socialmente; b) estos recursos tampoco han sido adaptados a los cambios

científicos y tecnológicos, ubicados en una dimensión inter- nacional; y c) los recursos formados ya no ocupan una situación de liderazgo intelectual y académico en los nuevos contextos políticos y sociales que la modernidad cambiante exige actualmente.

Por parte del Estado, la cultura institucional de la dádiva se reedita reforzando la universidad financiada por la sociedad sin fines de lucro, aunque por otro lado, este mismo Estado esté alentando la educación privada, a la cual simula perseguirla para que alcance calidad y excelencia. En este contexto, la lógica de la dependencia económica de la universidad se entiende como un discurso por antonomasia. No se ve sus implicaciones psico-históricas o socio-políticas en estas relaciones de la paternidad instituida que el Estado ejerce sobre las universidades. En la exigencia de sus derechos, la universidad expresa un poder paradójico, porque sus argumentaciones sobre sus derechos constitucionales, aunque válidas, sólo la conducen a conclusiones contradictorias.[8] La autonomía dependiente es el nudo gordiano de esta "trampa feliz" en la que el juego de la paradoja le permite construir su mundo sin desenmascarar completamente la verdad de su retórica.

En este contexto teórico-histórico hemos analizado nuestro material de entrevistas. Las evidencias las ordenamos bajo la lupa lógica de diez preguntas. La consistencia de las preguntas las podemos clasificar bajo dos criterios: 1) la mirada interna de los actores sobre la nueva y vieja universidad; y 2) las políticas propositivas de los actores para enfrentar la crisis y plantear un modelo nuevo de universidad.

2.1. La cultura de los actores: la vieja y nueva universidad

Los procedimientos, modos y formas de recrear el pensamiento universitario han obedecido a un conjunto de lógicas administrativas y a un modelo organizacional. Si tomamos las tres últimas décadas, como indicamos en el capítulo I, en los setenta se generó un sistema de departamentalización que sirvió para organizar las jerarquías, las

---

[8] Según Falleta (1985, cit. en Schvarstein, 1998:17), el tratamiento de la paradoja en el campo de las organizaciones puede recoger estas tres definiciones: 1) un enunciado que parece contradictorio, pero que en realidad es verdadero, 2) un enunciado que parece verdadero, pero que en realidad contiene una contradicción, 3) una argu-

relaciones de los distintos campos de conocimiento y la distribución enciclopédica del conocimiento. Básicamente representó el predominio de una construcción histórica de la educación superior que fue consagrando un tipo de discurso, fundado en relaciones de fuerza antiautonomista. Este perogrullo es parte de la cultura de los setenta. Lo significativo en este período histórico es el tipo de cultura que la universidad produjo y cómo, a partir de este capital cultural acumulado, enfrenta las ideas dispersas y nomádicas de la nueva universidad en los años noventa.

De esa cultura nos interesa indagar: 1) ¿Qué sistema de valores y creencias se proyectan sobre la nueva universidad, y, dentro de ese contexto, cómo se está pensando la posible reforma universitaria? 2) ¿Qué rol está cumpliendo la "U", y cómo se está repensando la autonomía universitaria en el nuevo contexto global?

Sobre el primer punto, cuando algunas de las autoridades entrevistadas se refieren a la reforma caracterizan los siguientes ejes sobre los cuales deberían darse los cambios futuros:

- Aspectos político-institucionales y procesos académicos (entrevista a un delegado docente al HCU de la UMSS).
- Evaluación del aparato administrativo y la creación de una oficina de planificación (entrevista a un delegado docente al Consejo Universitario por la UMSA).
- Lo académico, las políticas, revisar el cogobierno y las metodologías (entrevista a un decano de la UMSS).
- Los requerimientos del país y de los marginados (entrevista a un ex dirigente estudiantil, UMSS).
- La extensión y la investigación, y no solamente la formación a la que están abocadas las privadas (entrevista a un ex vicerrector de la UMSS).
- La calidad de los servicios universitarios a través de la evaluación (entrevista a un ex rector de la UMSA).
- Calidad y mejor administración (entrevista a un decano de la UMSS).
- La investigación. El relacionamiento de la universidad con los sectores de servicios y productivos, la empresa privada (entrevista a un funcionario de la Oficina Educativa de Humanidades de la UMSS).
- Gestión de calidad (entrevista a un decano de la UMSA).
- Perfeccionamiento de su gestión, elevar calidad, investigación y vínculos con el sector productivo (entrevista a un decano de la UAGRM).

---

mentación válida que conduce a conclusiones contradictorias. Para sostener nuestra argumentación usaremos el tercero.

- Calidad, reforma curricular y autoevaluación (entrevista a un decano de la UAGRM).
- Eficiencia, calidad y mejor gestión (entrevista a un decano de la UAJMS).
- Calidad, eficiencia y nuevas tecnologías (entrevista a un decano de la UMSA).

En esta muestra de respuestas sólo una se refiere a la vieja universidad, la que está articulada a la de requerimientos del país y de los marginados; sin duda, se acerca al concepto de universidad social y política contextualizada en los setenta; las demás respuestas recogen la pérdida de centralidad política universitaria, y se aproximan a pensar un nuevo papel de la universidad donde lo académico aparece como lo dominante, y donde la calidad y la productividad acompañarían como ejes este proceso.

Las opiniones difieren en la medida que la respuesta a las entrevistas sobre el papel de los sujetos es distinta. La universidad social y política corresponde a la respuesta de un administrativo de la UMSS que participó en la retoma de la autonomía, y que fue un dirigente importante en la resistencia a la dictadura de los setenta y ochenta. La respuesta de los académicos parece responder a un criterio técnico de una universidad en franca transición hacia otro estado, aunque no se vea con claridad —salvo por el enunciado de algunas ideas-fuerza— en qué va a consistir la nueva universidad a la cual supuestamente se refieren.

El discurso es recurrente, pero el ingrediente novedoso es la articulación de la "U" al empresariado privado. Este nuevo discurso universidad pública-empresariado comenzó recién a descollar en octubre de 1996. Fue en Cochabamba donde se realizó una reunión nacional universidad-empresariado que definió estrategias de trabajo conjunto en aspectos de innovación tecnológica y competitividad para la industria nacional. Además, según el CEUB este acuerdo supondría lograr una inversión de la empresa privada que posibilite a las universidades obtener recursos adicionales para su funcionamiento. El representante del CEUB afirmaba:

> ...queremos tener fondos extras a través de la relación con la empresa, contratos de asesoría, consultoría, cursos y varias cosas que se puedan hacer. Estos recursos los invertiríamos para mejorar laboratorios (*Hoy*, 28-7-96).

Este acuerdo expresó debilidades y se podía advertir sin mucha dificultad que no alcanzaría a realizarse; esto se explica por un elemento básicamente estructural, porque las carreras que oferta la universidad boliviana son en su mayoría dirigidas al área de servicios, ciencias contables y administrativas. Más que competitivas a las universidades públicas, las entidades privadas son complementarias.[9]

Estas razones hacen todavía más grande la brecha entre la oferta universitaria y la demanda del sector empresarial; pero también hay que decir que los empresarios en Bolivia nunca se han dado la vuelta con decisión hacia la universidad pública:

Según una ex autoridad de la UMSA, un reconocido sociólogo, parece que este sector al hablar se expresaría así:

> ...miren señores, yo necesito o requiero de tales cosas, estamos en camino de transformarnos, en ese sentido, ayúdennos ustedes proporcionándonos recursos humanos en estos campos, jamás la empresa privada, ni aun el Estado nos ha pedido transformaciones que quisiera la universidad, pero hay conciencia por parte del Estado y de la universidad de que esa situación tiene que terminar[...] (entrevista a un decano de la UMSA).

Veamos ahora la opinión de los estudiantes sobre la misma pregunta, es decir, sobre los ejes de la reforma. Entre sus respuestas hallamos:

- Los ejes principales son el postgrado, la acreditación y la autoevaluación (entrevista a un delegado al Consejo Universitario por la UMSA).
- Los estudiantes y docentes (entrevista a un miembro del Consejo Universitario, UMSA).
- Comenzar con un diagnóstico institucional, introducirnos en el avance de la ciencia y la tecnología (entrevista a un miembro del Centro de Estudiantes de Derecho, UMSA).
- La autoconciencia del papel que tenemos los universitarios dentro de la "U" (entrevista a un delegado al Consejo Universitario, UMSA).
- La revolución académica, la evaluación y la acreditación (entrevista a un miembro del Centro de Estudiantes de Derecho, UMSA).
- Hay una crisis dentro de la situación ideológica, los estudiantes son más

9 *Los Tiempos*, 30-7-96 y Rodríguez, 1995b.

academicistas (entrevista a un miembro de la Federación Universitaria, UAJMS).

- Un eje la planificación, otro el gobierno y la gestión, la línea que debe haber entre sociedad-universidad, debe modificarse el proceso enseñanza-aprendizaje, la interacción social y la investigación (entrevista a un miembro de la FUL, UAJMS).
- Es la planificación, el trabajo transparente y todas las reformas académicas (entrevista a un dirigente estudiantil, UMSA).
- No tanto politizar sino a lo que viene a hacer el estudiante, estudiar (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UMSS).
- Tendría que tener dos parámetros: 1) un diagnóstico de las necesidades del mercado profesional, 2) un plan de desarrollo que refleje la mayoría de las aspiraciones de la población (entrevista a un delegado al HCU por la UAJMS).
- Mientras no se elabore una política de educación técnica, de educación media, de capacitación, de información en diferentes áreas de producción y de conocimiento, no vamos a poder cambiar la universidad (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UAJMS).
- Los planes curriculares donde vemos que hay algunas lagunas, materias que son repetitivas (entrevista a un dirigente universitario, UAJMS).
- Que todas las facultades muestren su apoyo a la comunidad universitaria para que éstas puedan vender servicios al exterior y al interior del país (entrevista a un miembro del consejo facultativo de la UMSA).
- Fortalecer la universidad, el correcto ejercicio, no distorsionado como es el cogobierno estudiantil. El otro es que tiene que ser netamente académica, más que económica, tiene que tener trasfondo filosófico (entrevista a un delegado al Consejo Universitario, UMSS).
- La superación académica, los planes académicos mejorados y actualizados, una nueva modalidad de enseñanza (entrevista a un delegado al Consejo Universitario por la UMSS).
- Reforma curricular, con orientación hacia la práctica, el mercado y las necesidades sociales (entrevista a un ejecutivo del CUB).
- Reconceptualizar el cogobierno y lograr la participación de la ciudadanía, las instituciones y también el Congreso (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UMSS).
- El ideal está estipulado en el estatuto orgánico, hay que cumplirlo 100% (entrevista a un delegado al Consejo Universitario, UMSA).
- El cogobierno, mejorar la participación del estudiante, hacer una concientización de los docentes, transmitir nuevas ideas a los estudiantes (entrevista a miembro de la FUL, UMSS).

En estas respuestas se puede apreciar que la reforma se inscribe en un discurso exterior para los alumnos de la UMSA, es decir, en un discurso de la calidad, en una representación que sin duda estuvo en el ambiente, y que refleja la lectura que se hizo del Estado evaluador extendido en América Latina como una política de modernización

de la universidad. Las opiniones de la "U" de Tarija y la UMSS, se aproximan más a una mirada interna; se refieren a los procesos académicos y a la estructura organizacional. Parecen referirse más a una reorganización en el trabajo, que fomente un tipo de disciplina distinta, y una participación más consciente. Si vemos comparativamente estos dos grupos, referidos a los cambios organizacionales, las universidades de Tarija y Cochabamba manifiestan el deseo de transformar sus relaciones y procesos, aunque la vieja estructura burocrática y académica pervive casi incólume. Sin embargo, la Universidad Juan Misael Saracho de Tarija tiene una actitud receptiva casi radical acerca de las ofertas de la UNESCO; ha conformado interesantes alianzas internas y externas; pero falta definir meridianamente a qué sistema operativo se autotransformará. San Simón, por su lado, ha instituido un departamento de acreditación y evaluación como un elemento de la modernización de sus funciones que, entre otras cosas, por el momento no acredita ni evalúa nada, su influjo se orienta más a la formación y extensión de títulos de técnicos de evaluación a través del departamento de postgrado de humanidades. Su entropía discursiva la autocorona como una de las universidades organizacionalmente más normadas, más reglamentadas, aunque los grupos de trabajo expresan valores propios, producto de sus prácticas. Nos referimos a su *organización informal,* en la que se ubican las relaciones interperso-nales gobernadas por la *lógica de los sentimientos,* esto es, por los sistemas y creencias que expresan los valores propios de los grupos de trabajo (Montaño, 1998: 166-167).

Sobre este último punto las respuestas son dispersas. No hay en todo caso un modelo conceptual o de universidad que se imponga sobre el resto como habría sucedido en los setenta. Los tipos de problemas y soluciones no tienen una etiqueta precisa; aunque sus opiniones parezcan visiones alternativas, sus elaboraciones son un "flujo constante de problemas, soluciones, actores, recursos y resultados" (March y Olsen, op. cit).

¿Será posible ejecutar esas u otras reformas? La mayor parte de los entrevistados confiesa su franco escepticismo. No hay "luz al final del túnel". "Nadie cree y nadie hace algo para intentar la Reforma". "Esa búsqueda de calidad no es muy honesta". "La Reforma no la haremos nosotros sino el Estado". No hay una dirección o voluntad

para iniciar un proceso de cambio académico. A lo largo de nuestras entrevistas y conversaciones informales, oímos más dudas que certezas y confianza. Quizá estas últimas, como conjunto universitario, están presentes solamente en Tarija, pues es en la UAJMS donde flota un espíritu colectivo que trasluce todavía cierta convicción de futuro y de utopía. Son el fruto de condiciones excepcionales, no repetibles quizá en el resto de las universidades públicas: liderazgo y confianza en las autoridades, una institución relativamente pequeña y no muy compleja disciplinariamente, con significativos apoyos regionales y con una estrategia coherente y gradual de transformación. [10]

En un segundo grupo de entrevistas las preguntas que se formularon fueron menos estructuradas. El grueso de los entrevistados pertenece en su gran mayoría a los protagonistas de la universidad de los sesenta y los setenta, los cuales fluctuaron entre la dirigencia gremial y la de autoridades universitarias. Cuando las preguntas se refirieron a las reformas y cómo éstas incidieron en la sociedad de su época, por parte de los entrevistados se manifiesta una notable convicción sobre el papel que jugó la universidad en los cambios que se implementaron en el país:

> ...debo reconocer con absoluta precisión que dirigentes realmente extraordinarios del movimiento universitario tienen una vigencia plena hoy en este país y que se han convertido en conductores de la economía nacional y del desarrollo académico, en una forma realmente extraordinaria, creo que la década del cincuenta, del sesenta, ha sido una de las décadas más extraordinarias de la generación del liderazgo universitario, y por otra parte creo que la universidad jugó uno de los roles más importantes en términos de la posición crítica, en términos de la propuesta de cambio en el país, así que creo que la universidad ha cumplido una tarea realmente impresionante en esa fase donde el desarrollo académico y político en circunstancias también muy difíciles fue capaz de sentar las bases en los antecedentes como imagen del pasado hacia el presente[...] (entrevista a un decano de la UAGRM).

Llama la atención el pensamiento compacto de estos hombres que protagonizaron la construcción de la universidad democrática y del modelo político de organización. El sistema de creencias de estas personas —en una institución que no había completado sus políticas

---

10 Esta apreciación se basa en las entrevistas, formales e informales, a autoridades universitarias, dirigentes estudiantiles, docentes y líderes regionales durante tres visitas realizadas a la UAJMS en el curso del proyecto (1998-2000).

formales organizativas, tampoco reglamentado completamente su sistema de toma de decisiones—, tuvo que haber vivido la cultura universitaria como un campo de convicciones, de destino *fati*.

Recapitulando lo indicado en los capítulos anteriores, señalemos que la organización formal, que comprende las normas, políticas y reglamentos que definen el comportamiento esperado[11] dentro de las instituciones, en el caso de la universidad pública boliviana, en los años cincuenta y sesenta atravesaba el modelo de gobierno burocrático y colegiado, y obviamente no correspondía con la universidad democrática.[12] Esta estructura todavía imperfecta traía una sociedad feudal que no terminaba por desaparecer a pesar de la Revolución Nacional de 1952. De ahí que los sujetos o sus protagonistas cultivasen sus conductas en una universidad de elite.

De todos modos, sus valores expresaban una universidad contrahegemónica desvinculada de la sociedad que combatían. La política tenía el acabado de una identidad simbólica singular. Estos hombres jamás podrían haber dicho: "En general, en política, la verdad es un hecho demasiado voluble para que se sacrifique a la vida por ella" (Zavaleta, 1986: 194). En esta línea estarían, por ejemplo, Arturo Urquidi y Renato Crespo en calidad de rectores de la UMSS, aunque su protagonismo se expresa como un hecho capital en la conformación de la universidad boliviana que se llevó a cabo entre los cincuenta y sesenta.

Por su lado, las tribus *estudiantiles* que integraron los cincuenta y sesenta alcanzarían un pensamiento político maduro recién en los setenta. La universidad social y política *in strictu sensu* era la cultura de finales de los sesenta y setenta. Sobre todo en su etapa desarrollista de mediados de los sesenta, esa universidad estaba dirigida al mercado de trabajo pero bajo la óptica de un contenido fuertemente social. En todo caso, expresaba un rechazo a lo que se llamaba el "Estado burgués capitalista", que expresaría también las reservas del pensamiento político ulterior. Al respecto uno de nuestros entrevistados

11 Cfr. Montaño Hirose, en: Ibarra C., 1998: 131.
12 Ver Capítulo III.

decía hablando de la vieja universidad:

> Era importante pero pensando en el mercado de trabajo, al mercado de trabajo tenías que aumentarle contenido social, estos doce años que he visto la universidad, [...]en estos (últimos) diez, quince, veinte años, era un asco que tengas que proveer profesionales para un Estado burgués capitalista, etc. [...].[13]

Otro dirigente importante de los sesenta y setenta ve esta dicotomía de la nueva y vieja universidad a su modo, aunque en una franca coincidencia con la cultura de los que protagonizaron las reformas de la educación superior pública y que resistieron a las dictaduras:

> Es abismal la universidad de los setenta, es una universidad que tiene un componente no solamente ideológico, sino idealista, tienen ideas, pelean por las ideas, sean falsas o no, y esas ideas buscan el cambio, el cambio de una situación mucho mejor para el país, la universidad de la década que está terminando ahora, es una universidad que debido a la masificación, es una universidad pragmatista, y la prueba más elocuente del pragmatismo es que la diferencia de la universidad y las de los noventa, gráficamente la del setenta salía a las calles a pelear por las libertades democráticas, la del noventa sale a las calles a bailar folklore, esa es la diferencia, en un país pobre, en un país harapiento, en un país sometido por la globalización y en poder del libre mercado[...] (entrevista a un ex secretario ejecutivo del CEUB).

Otros mencionan tópicos semejantes:

> En los setenta había dos posiciones, dos países, que representaban las posiciones [...] hoy no tenemos esa opción, entonces veo que la universidad ha perdido una ideología clara; hay una crisis absoluta, total de la dirigencia, es decir, hay una ausencia de liderazgo universitario por eso la universidad ha perdido espacios muy importantes que tenía el setenta (entrevista a un decano de la UAJMS).

En las respuestas hay una textura discursiva muy similar. La cultura de los actores evoca un concepto de sistema. Las fronteras y los epicentros del pensamiento político y académico universitario y estatal circunscribe una cohesión casi molecular (Deleuze y Guattari, 1985: 296) En palabras de Foucault (1993), sería un "régimen" de verdad que privilegió un proyecto político-filosófico eslabonado al

---

13 *Ibid*.

concepto de sistema, al hacer científico burgués que sostenía Hegel y, del cual Marx, a su modo bebió y alimentó la utopía del comunismo. Por todas estas razones, la historia de la universidad es también una continuidad con la historia del Estado, y donde los regímenes discursivos juzgaban lo verdadero bajo un sistema lineal-binario. La organización del tiempo y del espacio, y en ella las actividades, tenían parámetros que identificaban una dicotomía: las relaciones de fuerza evocaban la lucha de "héroes" y "villanos", las antinomias de fuerzas dominantes y dominadas, la libertad frente a la opresión, etc. Los metarrelatos (Lyotard, 1989) vanguardistas de la revolución o de la reacción eran narraciones planas axiomáticas que buscaban el consenso universal como principio.

En esta rúbrica , o como parte de ella, la universidad funcionaba como el escenario político-social por excelencia:

> ...la universidad en ese momento era el único foro, el más importante que había en todo el país y en La Paz. Para los dirigentes políticos, hablar en la universidad es lo que ahora es entrar en un gran programa de televisión y ningún dirigente político podía dejar de hablar en la universidad, era el foro más importante (entrevista a un ex dirigente estudiantil, UMSA).

Otros entrevistados coinciden totalmente, pues rememoran que:

> La universidad era una escuela política, esa era la visión, entonces los profesores estaban completamente de acuerdo (entrevista a un ex dirigente de la FUL, UMSA).

Un tercero no discrepa, contrastando algo que está instalado en la memoria con nostalgia.

> [...]La universidad era un, yo no diría un receptáculo no, yo creo que la universidad era el instrumento, era el gran factor, era la licuadora, donde recibía montón de insumos de afuera y ésta era la máquina que licuaba y procesaba, y de ahí salen muchas teorías, era la universidad donde se discutía la época de la, digamos del ascenso de masas, donde se discutía si había para el cambio de la sociedad, era la guerra popular, la guerra de guerrillas, la insurrección popular, o cuál era el instrumento. Pero mira, qué cosa interesante, no se discutía sobre la democracia, se creía que no era el camino, que no era el camino y nadie estaba empeñado en discutir la democracia, entonces pareciera que estábamos empeñados todos en la terminación de los gobiernos dictatoriales, los gobiernos militares de facto, pero increíblemente la universidad nunca se

proyectó el mañana, nunca fue capaz de decir esto debe venir, esto debe ser, esto debe ser la sociedad que idealizamos. Los teóricos de la época eran teóricos, que analizaban la coyuntura y eran capaces de criticarla con precisión la coyuntura, así del mismo modo que eran capaces de precisarla la coyuntura, el análisis coyuntural era lo que prevalecía y entonces la universidad era parte de ese influjo intelectual de Bolivia en la década del sesenta (entrevista a un ex rector de la UAGRM).

Acerca de la nueva universidad —para nuestros entrevistados que vivieron protagónicamente la universidad heroica de los setenta[14] y cómo están viendo la "U" actual— los cambios de la educación superior deberían iniciarse no como una reforma interna; tendrían que estar ligados a procesos externos, provenientes de un sector de la sociedad civil. Además la universidad de los años setenta tendría que ser modificada, y no todo debería ser rescatado:

Lo que se llamaba democracia participativa entonces eso sería rescatable, pero probablemente [...] ahora es completamente disfuncional, ante cualquier eventualidad de cambio en la universidad, yo creo que hay que replantear el co-gobierno universitario, corresponde a una situación pasada y no es propio de ningún gran centro de enseñanza universitaria en cualquier parte del mundo, entonces hay que replantear la participación, cuestionar el cogobierno y buscar formas de participación que no sea el cogobierno (entrevista a un ex dirigente universitario, UMSA).

En el mismo sentido:

Yo veo que las estructuras de la autonomía y del cogobierno que se reconstituyeron después de la dictadura, en la transición democrática, hoy están en proceso de descomposición, desde el punto de vista político, la universidad no es en absoluto la misma, no es cierto? Hoy ya no se ven fuerzas, hoy ya no se ven partidos organizados en la universidad, por lo menos los partidos nacionales han abandonado el escenario universitario, hoy parecen haber otras fuerzas (entrevista a un ex dirigente estudiantil, UMSA).

Para un ex secretario ejecutivo de la FUL paceña:

[...]Creo que en este momento hay que revisar todo de la universidad pública, hay que revisar desde el concepto de la autonomía, hasta el concepto del cogobierno, hasta el concepto de la reforma universitaria, qué entendemos por reforma? a lo mejor lo que hay que hacer en la universidad es una verdadera

---

14 Ver ponencia al encuentro de ex dirigentes universitarios. Cochabamba, abril de 1999.

revolución, un cambio profundo, sustancial. No es necesario abolir las cosas, no, no yo no creo que digamos: ya no va más el cogobierno, no sirve para nada, el cogobierno es una desgracia, todo es como quieren algunos fascistas con desconocimiento absoluto de lo que es la vida universitaria, porque lamentablemente los que más opinan de la universidad son los que nunca estuvieron en la universidad, los que más hablan en contra de la universidad son los que nunca pasaron. Yo me recuerdo de aquel ministro que habló contra la universidad y que quería cambiarla y nunca había pisado la uni-versidad.

Entonces tenían otra vivencia, yo creo que si estamos hablando de una responsabilidad histórica con referencia a la universidad, tenemos que formular el siguiente planteamiento: la universidad necesita una revolución, necesita un cambio, pero debemos revisar las cosas, que el cogobierno es bueno, cómo no va a ser buena la presencia estudiantil en la calificación de la... es más interesado, pero tenemos que cambiar la mentalidad del cogobierno, no es el cogobierno para cogobernar administrativamente la universidad (entrevista a un ex rector de la UAGRM).

La cultura de los actores sobre la vieja y nueva universidad abre una brecha discursiva no sólo en el tiempo, sino también conceptual. Se aprecia claramente una erosión de las fuerzas que sostuvieron el discurso popular de la universidad pública frente al Estado. La defensa de la autonomía era permanente entonces, no importaba quién la defendiera y contra quién; las creencias de la cultura de los sesenta y de los setenta logró, como adelantamos (Ver *supra* Cap. I), expresar un planteamiento de sistema donde la lucha contra el malestar social, la búsqueda de justicia y de igualdad social, más el tema de la libertad, coronaban una forma de cultura política. Estructuralmente esa cultura denotó una estética de compromiso, de conciencia crítica frente al sistema capitalista; la idealización del sentido era eminentemente política. Las “capacidades afectivas, emocionales” estaban dirigidas a responder demandas de tipo social. La mistificación de las luchas sociales de los individuos que se oponían a una conciencia y producción burguesa alcanzó una objetivación en las relaciones humanas. La cultura académica de los profesores y estudiantes pasaba por una identidad sedimentada en la praxis política. Las estructuras profundas de la economía política, de la cultura y del poder se explicaban como significantes políticos, como el esencialismo de la política; ello evocaba la cultura académica de esas décadas, que hemos consentido en llamar la “vieja universidad”.

La nueva universidad para estos actores rompe con la trampa

del esencialismo, los valores y los mitos fundadores, aunque las ideas deconstruidas no son formulaciones que identifiquen con claridad conceptual y operativa un ¿qué hacer? —recordando al viejo Lenin. Las proposiciones supuestamente nuevas son nomádicas, intuitivas, dispersas. Se oponen a estructuras unificadoras, aunque se observa una preocupación por: encontrar respuestas tal vez afincadas en una identificación con las luchas pasadas; articular viejas prácticas a las nuevas; proponer la pluralidad de las nuevas experiencias frente a la disolución de las ideologías de vanguardia, frente a una causalidad histórica globalizante y de libre mercado.

2.2. Autonomía y el nuevo rol de la universidad pública

La autonomía universitaria, tal como la analizamos en el capítulo inicial, se impuso en 1930 como una voz colectiva que trascen-dió la conformación de la época, del Estado y de las fuerzas sociales —cuya supremacía precisamente afirmaba el pluralismo de las ideologías y de las luchas sociales contra una sociedad sometida a un franco deterioro estructural—. Pero la época tendría que esperar el desenlace de la guerra del Chaco (1932-1935) para alcanzar una nueva conciencia política, punto de partida, diría Zavaleta Mercado, de la Bolivia moderna (Zavaleta, *op*. *cit*.: 240).

En ese escenario, el nuevo concepto de universidad intentaría borrar viejos lenguajes heredados históricamente, códigos culturales profeudales, acciones y narrativas que todavía emparentaban a la educación en general con formas absolutistas de control estatal y, que, en definitiva, evocaban la universidad napoleónica y decimonónica. Más de sesenta años después, la autonomía se la evaluaría de este modo:

> ¿En qué medida se benefició la universidad con tales conquistas? No obstante de que tal movimiento reformista se llevó a cabo bajo el aliento de las fuerzas progresistas, en el campo de la realidad, estas fuerzas, no pudieron aprovechar en su favor, en favor de todo el pueblo, en la medida como se habían propuesto, todas las ventajas que podía ofrecer la Autonomía Universitaria. Fueron pues las fuerzas reaccionarias las que controlaron por mucho tiempo todas las universidades. En los hechos, no podía ser otro el resultado, porque la superestructura de ningún modo puede determinar el cambio de la base o de la estructura. La posición real tiene que ser siempre a la inversa. Actual-

> mente, algunas de las universidades del país están orientadas con el criterio de los frentes progresistas y en los hechos, resultan siendo las más combatidas (Delgadillo, 1964:45).

En un salto en el tiempo todavía mayor, la autonomía —en la década de los noventa— es evaluada a través de una mirada mixta (interna y externa) por el Instituto Ortega y Gasset:

> Diversos factores históricos (a los que nos referimos reiteradamente) han hecho que en las universidades públicas de Bolivia haya llegado a predominar un discurso *maximalista* sobre la autonomía, que abarca a dos dimensiones citadas como *un todo indivisible y absoluto*, y que niega, por lo tanto, cualquier derecho o tutela del Estado no sólo sobre los procesos y los productos, sino inclusive sobre los campus y locales (extraterritorialidad) y sobre las consecuencias de las credenciales académicas, como son los títulos en provisión nacional, que es normalmente una prerrogativa de los gobiernos y/o de las corporaciones profesionales. La tendencia a mirar al gobierno del Estado como a un enemigo (se podría constituir un florilegio a partir de la literatura institucional) es la vertiente más visible de la exacerbación de la autonomía. [...]La misma tendencia autárquica se manifiesta en otras dos direcciones: en la relación con las otras universidades y, de manera más sutil, con respecto a los otros poderes del Estado, como son el Parlamento y el Poder Judicial (Instituto Ortega y Gasset, 1998: 89).

Concretamente, estas dos visiones antitéticas sobre el concepto de autonomía[15] y sobre su desarrollo histórico corresponden a formaciones sociales distintas en tiempo y espacio; sin embargo, las fronteras como discurso regulativo de la autonomía administrativa en términos económicos, académicos y políticos de la educación superior, a pesar de los cambios fecundados en el tiempo no resultan muy claras ni tampoco definitivas. La opinión de los actores actuales sobre la Autonomía Universitaria recorre desde posiciones acendradas —que parece que rememorasen una disciplina institucional de *razón universitaria*— hasta visiones más críticas y reflexivas. Veamos de qué modo opinan nuestros entrevistados cuando tocamos la llaga o la nervadura de la educación superior pública: la Autonomía Universitaria. A su vez, este camino nos llevará a explicar las condiciones del nuevo rol que se está planteando la educación superior en un contexto globalizante, y donde los organismos internacionales (UNESCO-IESALC, FMI, BM

15 Para un debate más general sobre el tema de la autonomía en el mundo contemporáneo es útil consultar a Wasser (1995) y Tapper (1995).

y otros), parecen tener la manija de los cambios condicionados, que supuestamente ya está demandando el nuevo milenio.

La pregunta original decía: "¿De qué modo cree usted que debería ser replanteada la Autonomía Universitaria frente al Estado en el nuevo contexto de globalización?" Las respuestas de nuestros entrevistados las hemos sistematizado de la siguiente manera:

Un primer conjunto de respuestas proviene de las autoridades:

- La autonomía debería ser cambiada por la universidad, apuntar a lo académico (entrevista a un delegado docente de la UMSS).
- La autonomía no debe ser llevada a ultranza, debe haber una evaluación, un control del manejo financiero (entrevista a un decano de la UMSS).
- No deberíamos devaluar la autonomía, no deberíamos prostituirla. Un ideal de autonomía sería contar con recursos propios, no podemos hablar de una autonomía plena si no contamos con recursos económicos para definir nuestra estructura académica de investigación y la propia estructura organizativa (entrevista a un ex dirigente estudiantil, UMSS).
- La autonomía debe estar concebida como un fundamento de libertad ideológica, que admita incluso a fuerzas adversas, debe expresar un pluralismo ideológico irrestricto (entrevista a un ex vicerrector de la UMSS).
- La autonomía hay que conservarla, no agredirla pero buscar aliados externos (entrevista a un delegado al Consejo Universitario de la UAJMS).
- La autonomía no es soberanía absoluta (entrevista a un director de carrera de la UMSS).
- Los universitarios comenzamos a discutir un nuevo sentido de autonomía, un sentido más académico, que busca la excelencia.[16]

En las respuestas precedentes se pueden apreciar tres concepciones claramente identificables: una de orden económico, otra política y una perspectiva académica. En el orden económico se plantea un viejo ideal universitario —que se inició, en la UMSS en la década de los cincuenta con Arturo Urquidi como rector o con Campero Echazú en la UAJMS, para citar nombres "notables". La orientación de esta postura universitaria fue buscar una independencia económica respecto del Estado sin grandes resultados. La forma actual de enfocar la independencia económica de algunas universidades del sistema, que analizamos en el capítulo II, es alcanzar esta política manteniendo la subvención estatal acompañada, y esto es lo novedoso, de una repro-

[16] Sánchez, William, Secretario Ejecutivo de la FUL. *Presencia*, 25-7-99.

ducción de recursos propios y de la ayuda internacional.

En el orden político, por un lado, se aprecia un aspecto autocrítico que rechaza el manejo discrecional de la autonomía en términos económicos, y que se opone al "discurso maximalista" de la misma. En el otro aspecto resalta la autonomía como pluralidad ideológica, aunque se evade una respuesta administrativa sobre la funcionalidad. Ambas respuestas se organizan sobre un campo de transformaciones que han ido madurando una conciencia o mejor un instinto de supervivencia económica y política. Las presiones de permeabilidad de la autonomía corresponden cada vez más a una política de *accountability*, o la necesidad factual de rendir cuentas a la sociedad civil, cada vez menos anómica.

El autoritarismo del discurso universitario es sutil porque su alcance ideológico no se asienta en relaciones de fuerza sino en la potencialidad o virtualidad del discurso académico: su utopía es simple e insuficiente. "Ya no es posible mantener el límite que Kant, por ejemplo, aún intentaba trazar entre el esquema 'técnico' y el esquema 'arquitectónico' en la organización sistemática del saber, que a su vez tenía que fundamentar la organización sistemática de la universidad" (Vattimo, 1994: 188). Las razones de nuestro saber no pueden sostener y promover en sí mismos los fines esenciales de la universidad. La autonomía es una autarquía y entropía que reproduce un sistema perverso que minimiza sus esquemas y necesidades técnicas. La burocracia del saber se reproduce bajo una lógica de simulación de beneficios derivados y extendidos a la sociedad. No podemos autoproducirnos y reproducirnos sin una aleación encadenada a nosotros mismos, y evitar caer en la interdicción de todo aquello que se nos oponga.

Desde el campo académico, la *razón universitaria* es pulcra pero insustantiva, porque hace de la asepsia el principio de autonomía y construye una articulación discursiva basada en un supuesto hacer social. Circunscribe la relación del sujeto-objeto a una comunidad instrumental que ordena, calcula y medita, como si las fronteras entre la comunidad que investiga y la comunidad empírica y/o cotidiana estuviesen perfectamente delimitadas y definidas.

La respuesta de los estudiantes es un poco más caótica, aunque

expresa las verdaderas pulsiones[17] de la tradición universitaria:

- No, la autonomía no debe ser redefinida, sólo debe ser más clara (entrevista a un delegado al Consejo Universitario por la UMSA).
- No debería ser redefinida (entrevista a un miembro del Consejo Universitario, UMSA).
- No se debería tocar la autonomía, no puede haber auditoría por parte del Estado (entrevista a un miembro del Centro de Estudiantes de Derecho, UMSA).
- La autonomía son principios, no creo que busquemos otro tipo u otra conceptualización (entrevista a un miembro del Consejo Universitario, UMSA).
- Hay que repensarla responsablemente la autonomía, sino estaríamos matando la autonomía (entrevista a un miembro del Centro de Estudiantes de Derecho, UMSA).
- No hay que modificar la autonomía (entrevista a un miembro de la FUL, UAJMS).
- Es necesario replantear la autonomía (entrevista a un delegado al HCU, UAJMS).
- No debemos rendirle cuentas a nadie, eso sí, hacer un informe para demostrarle a la sociedad y al gobierno para que vean los esfuerzos que hacemos, para producir un material humano para el futuro (entrevista a un dirigente estudiantil, UMSA).
- Sí, hay que hacer un replanteo de la autonomía, a veces las autoridades hacen un despilfarro de recursos económicos, los estudiantes no participamos en el manejo del presupuesto; sí, habría que replantear la autonomía (entrevista a un miembro de la FUL, UMSS).
- Sí, debería ser redefinida en función de la sociedad y no del Estado (entrevista a un delegado al HCU por la UAJMS).
- Hay que replantear la autonomía, la autonomía no tiene que significar aislamiento, como escisión de la sociedad y el Estado, tampoco se puede plantear una nueva autonomía con una injerencia discresional del Estado. La universidad y el Estado tienen que interrelacionarse para cumplir una función, no lo pueden hacer aisladamente (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UAJMS).
- Yo creo que sí, ser autónomos políticamente, aunque no lo seamos económicamente" (entrevista a un miembro de la FUL, UAJMS).
- Yo creo que la autonomía está perdiendo vigencia, sólo la lucha estudiantil

---

17 Gran categoría de pulsiones que Freud contrapone, en su última teoría, a las pulsiones de muerte. Tienden a constituir unidades cada vez mayores y a mantenerlas. Las pulsiones de vida, que se designan también con el término "Eros", abarcan no sólo las pulsiones sexuales propiamente dichas, sino también las pulsiones de autoconservación (Lapanche & Pontalis, 1983: 342). Para efecto de este trabajo nos interesa recuperar la pulsión como unidad vital, en tanto que aspira mantener su unidad y su existencia, es decir, la pulsión de autoconservación.

puede recuperarla, creando la matricialidad , el plan quinquenal se va perdiendo la autonomía" (entrevista a un miembro del Consejo Facultativo, UMSA).

- No creo, porque los principios básicos de la "U" están planteados muy bien" (entrevista a un ex rector de la UMSA).
- Debería ser replanteada, necesita de elementos externos que la controlen, podríamos evitar la corrupción (entrevista a un delegado estudiantil, UMSS).
- La universidad debe abrirse a la sociedad, ésta debe participar en la universidad (entrevista a un ex rector de la UMSA).
- Debe ser rescatado el sentido antiguo de la autonomía por las cuales fue fundada (entrevista a un delegado al Consejo Universitario por la UMSA).
- Se debe mantener una autonomía, pero no una autonomía con la cual se haga lo que nos da la gana, debería reformularse con la concientización de aquéllos que componen la autonomía, docentes-estudiantes (entrevista a un secretario de la FUL, UMSS).
- Las instituciones que son autónomas tienen la obligación de rendir cuentas a quienes los financian (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UAGRM).
- No debería ser reformulada, porque ha costado la vida. Tenemos que tener nuestra propia decisión (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UMSS).
- Si tienes autonomía tendrías que tener autonomía económica (entrevista a un ejecutivo del Centro Facultativo de la UMSA).
- La respuesta es que la universidad tiene que ser creadora, de tal modo de plantear tareas al conjunto de la sociedad y dentro de ella publicar el papel de la universidad, es decir, algo así como la batalla que están librando los universitarios brasileños, contra el consenso de un orden, contra las privatizaciones, es decir, han logrado incorporarse a la batalla del pueblo contra el neoliberalismo. A mi juicio la universidad pública tiene que reactualizarse y ubicar su papel como entidad autónoma dentro de esta batalla, no puede pedir calificarse (entrevista a un ex dirigente estudian-til, UMSS).

Las posiciones de los estudiantes parecen ser más evocativas hacia un pasado de glorias; pero también sintomáticas de la crisis de la educación superior. Si bien las respuestas, en su gran mayoría, defienden los principios y la vigencia de la autonomía, abren una serie de dudas sobre su defensa incondicional con la misma fuerza que se inscribió en el pasado. La memoria histórica del viejo discurso autonomista se acerca más a un ejercicio mecánico que brota por inercia, que a una autoconvicción estudiantil. Al mismo tiempo, son importantes las respuestas que plantean metamorfosis radicales que trasponen la vieja tradición endogámica de la autonomía, pues incluso se menciona —aunque levemente— la posibilidad de rendir cuentas y acreditarse, situación que forma parte de las propuestas de los or-

ganismos internacionales y del gobierno nacional.

Un elemento que llama la atención son las formas novedosas que —según los entrevistados— deberían tomar las relaciones del Estado con la sociedad. El aislamiento de la autonomía es criticado respecto ya no sólo de la sociedad civil sino también del Estado. De todos modos no se aprecia —como advertimos en el Capítulo II— las concomitancias estructurales de las relaciones de la universidad y el Estado, y cómo este cambio podría repercutir para superar la vieja tradición universitaria y la insipiencia organizativa y política del Estado boliviano.

También se observa en las mismas respuestas una disociación pronunciada entre las universidades grandes y pequeñas. Lo sintomático se aprecia en que las formas más intensas y emotivas de la defensa de la autonomía corresponden a estudiantes de la universidad de San Andrés. Las respuestas en esa universidad, por un lado, son más unitarias; al mismo tiempo demuestran una amalgama conocida como una especie de acatamiento o principio tácito que delimita el razonamiento de las fronteras políticas de la autonomía hacia adentro, y en contra del Estado. Se pronuncia una forma de "organicidad" en las respuestas ante una supuesta agresión o amenaza, que se reproduce incluso como reacción a nuestras interrogantes.

En los estudiantes de Tarija la memoria es otra. No hay un término regular o de afinidad en las respuestas. Hay una recepción más radical de la crisis, hay una especie de "juicio de enfermedad" que traduce la escisión con las categorías tradicionales de la universidad. Las pulsiones de autoconservación se fundan en un efecto autocrítico y crítico que obedece a una lógica de cambios en el discurso. La Universidad Juan Misael Saracho siempre ha sido una isla especial en el archipiélago de la educación superior; ha sobrevivido como una tribu con memoria local, desarticulada del resto del sistema, sufriendo o "gozando" una identidad opaca, que ha contribuido a desarrollar —mal o bien— un sentimiento de autodeterminación.

En la UAGRM, las respuestas hablan de una universidad más abierta y receptiva a los influjos externos, de cara por tanto más modernizante, pese a los evidentes signos de burocratización, pérdida de representación y clientelismo. La universidad cruceña ha gozado de

fama de conservadora, por lo que parecía comprensible que adapte rápidamente su visión a las nuevas circunstancias. Pero, además, está inmersa en una sociedad en rápida transformación socio-económica y donde las nuevas generaciones de migrantes confluyen diariamente a la universidad pública en busca de un ascenso social que no lograrían en otros distritos. La crisis institucional frena las expectativas de algunos, pero su solución eficientista se convierte en barrera de otros.

Parecería, en todo caso, que es allí donde se vislumbran y recepcionan mejor los nexos entre crecimiento económico y educación. Las autoridades y candidatos[18] usan un tono abierto y sin restricciones, frente a una sociedad regional que sigue día a día sus procesos, como no sucede en otros distritos (salvo Tarija)[19].

En la UMSS las respuestas recorren un escenario diverso, variado. Si buscamos un signo definido, las contradicciones aparentemente parecen haberse mitigado. Los grupos estudiantiles encarnan aptitudes "fuera de juego", fuera de la praxis de la toma de decisiones. La respuesta de los dirigentes es posible que esté articulada a la significación de las condiciones cotidianas de la estructura universitaria; de todos modos, no plantean una relación con las bases sociales estudiantiles. Esta actitud y relación ausente con las bases por parte de los dirigentes y de las bases con sus representantes, se ha apoderado de una vieja lógica burocrática —no precisamente weberiana— en la toma de decisiones. Los docentes y autoridades en concomitancia con algunos dirigentes estudiantiles terminan por definir las políticas de la universidad contemporánea. Parecería que el concepto corporativo de las viejas camarillas, propias del modelo político, se rearticula sobre un mismo tablero, con un movimiento de fichas dirigidas hacia la misma jugada: conservar sus viejos privilegios.

Un segundo grupo de entrevistados —que se inscribe en el de los viejos dirigentes de los sesenta y setenta— toma un rumbo

---

18 En la elección de julio de 1999.

19 En las elecciones de la UAGRM ganan, por ejemplo, la primera plana de toda la prensa cruceña, lo que no sucede en otros distritos. La misma prensa publica regular y sintomáticamente comentarios y noticias sobre la universidad autónoma. En Tarija, la universidad es aún una pieza central en los movimientos cívico-regionales.

que abre un abanico de ideologías, de posiciones políticas frente a la Autonomía Universitaria y al Estado. De todos modos, la muestra la compartiremos también con las visiones que provienen de ex funcionarios de gobierno. Siguiendo esta línea tenemos, por ejemplo, al ex sub-secretario de educación superior del gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997), quien sostiene:

> ...una justa demanda de una universidad autónoma que vale la pena recordarlo, es el resultado de una lucha política de una cierta época, yo creo que la lucha política ahora está en otros niveles y más bien lo que interesa es el fortalecimiento del Estado (entrevista a un ex subsecretario de UDAES).

Otras miradas se aproximan a ese concepto, aunque en su estilo y con sus matices propios:

> ...yo veo que las estructuras de la autonomía y del cogobierno que se reconstituyeron después de la dictadura, en la transición democrática, hoy están en proceso de descomposición, desde el punto de vista político, la universidad no es en absoluto la misma no es cierto? hoy ya no se ven fuerzas, hoy ya no se ven partidos organizados en la universidad, por lo menos los partidos nacionales han abandonado el escenario universitario, hoy parecen haber otras fuerzas (entrevista a un ex dirigente estudiantil de la UMSA).

Sobre la vigencia o no de la autonomía universitaria nos dicen:

> ...debería mantenerse, pero repito creando al mismo tiempo, además eso tiene que ser una ley, que permita establecer parámetros de un marco general para que pueda controlar si vale el término, pero ir evaluando y cómo está marchando el proceso de lo que es la educación superior y al mismo tiempo lo que es la calidad, que es lo fundamental, la calidad de la educación y de la formación (entrevista a un H. Diputado).
>
> Yo creo que la autonomía debe ser operacionalizada, para decirlo en términos académicos, porque hablamos de una autonomía y la utilizamos para todo, no? Para que no entre la policía por ejemplo a los predios universitarios, hablamos de autonomía para echar a un profesor después de un proceso interno, hablamos de autonomía para ene cosas, pero en realidad la autonomía es necesaria para una institución, para que de por sí, a través de su facultad de pensar pueda proponer soluciones, pueda tomar un discurso científico sobre problemas que atraviesa la nación, pero para esas cosas sí debe haber autonomía, pero para otras cosas, la autonomía tiene sus límites, entonces debe delimitarse o definirse cuáles son los términos de la autonomía en la misma Constitución, entonces sería bueno que en la próxima revisión de la Constitución si se trabaja este punto, no? Por otro lado, en los otros países, también el tema de la autonomía

ha sido tratado de esta manera, ha sido delimitada y muy bien tipificada, así dirían los abogados, no? (entrevista a un director del Ministerio de Educación).

Otro entrevistado opina que no se puede sostener hoy la autonomía de los setenta y ochenta, que ya no existe ese concepto, aunque la defiende implícitamente:

Yo creo que ya no hay tampoco esa visión en la universidad, no? lo que yo pienso que se va a sostener y que es relativamente difícil de modificar es el meollo de la autonomía que es el cogobierno, porque en realidad la autonomía en sí no es una cosa mala, sabiendo además que el Estado tan pronto como toma control inmediatamente empieza a desarrollar actividades clientelistas, inclusive allí donde abre concursos públicos, el concurso no es totalmente transparente, ya está digitado, se sabe quién va a ser, etc., y tampoco podemos decir que los concursos universitarios no tienen influencia, obviamente que tienen, pero hay más chance por ejemplo de salir profesor a través de esos exámenes de competencia que a través de otra cosa[...] (entrevista a un decano de la UMSA).

Sobre un replanteamiento del tema de la autonomía, otro entrevistado sostiene:

Sin duda, yo creo que la mejor forma en que la universidad ha elaborado criterios, en muchas oportunidades contestatarios a lo que sería, digamos, la corriente mundial del pensamiento, en este tiempo evidentemente yo creo que la autonomía es un vehículo muy importante, es un instrumento pero precioso, que no debiéramos, los que vivimos y los que trabajamos en la institución, que no debiéramos de, quisiera utilizar un término, pero para ser preciso no debiéramos de prostituir, no debiéramos de devaluar la autonomía, creo que debiéramos de procurar de que sus mecanismos centrales autónomos, nos permitan, digamos, un manejo del modo más racional de lo que es por ejemplo el cogobierno paritario docente-estudiantil, nosotros los trabajadores reivindicamos y del modo muy puntual, la presencia de los compañeros estudiantes en el cogobierno, las posibilidades del cogobierno aún no han sido agotadas, y creemos nosotros que este hecho evidentemente debería permitir la reflexión colectiva al interior de la universidad, para que podamos encontrar los mejores cauces que nos brinde la autonomía para encontrar soluciones muy precisas y concretas a los diferentes problemas que tenemos institucionalmente, y en la relación que debiéramos de tener con el medio social en el que estamos actuando (entrevista a un ex dirigente estudiantil, UMSS).

Otra opinión respecto al papel del Estado en relación a la autonomía y el cogobierno, dice:

> Yo pienso que el Estado debería ser una especie de patrono indirecto de esta solución; debería crear el marco institucional y sobre todo tratándose de las públicas, el marco financiero condicionado a ese marco institucional, para el desarrollo libre de la Reforma Universitaria muy respetuosa de la autonomía, e incluso te digo, desde mi punto personal de vista, tratándose de adultos como son los universitarios, con mayor razón que tratándose del nivel secundario o primario por supuesto, dentro del respeto al derecho del estudiante a contribuir a la definición de lo que es la educación, es decir, dándole un protagonismo al educando, en otras palabras respetando el cogobierno (entrevista a un ex ministro).

En esta línea, aunque más histórica, es importante anotar esta opinión sobre la autonomía:

> Quiero recordar querido amigo, que la autonomía universitaria fue una decisión de la ciudadanía boliviana, fue el voto, entiendes? fue el voto, el poder, o sea, fue la base social la que determina que se dé el régimen de la autonomía, no fue la gracia de un gobierno, no fue del gobierno de Villarroel, no fue el gobierno de fulano, del MNR, no, no, fue la decisión ciudadana, mayo-ritariamente expresada en el voto del 30, donde se determina a través de la consulta que se hizo, una consulta popular a través del referéndum, y el pueblo votó mayoritariamente por las reformas, por la autonomía de la universidad, y eso se concerta con, está concertada en un precepto constitucional, entonces cuáles son los elementos? por una parte el Estado como gran concertador, debe ser el gran concertador, debe ser el Estado el que comienza a decir: bueno señores, vengan aquí los sectores de la universidad y vengan los sectores de la ciudadanía, sentémonos en esta mesa de concertación y analicemos cuál debe ser el papel de la universidad y tenemos que reformular un papel diferente de la universidad, si es que queremos que la universidad pública sobreviva para competir con las universidades privadas (entrevista a un ex rector de la UAGRM).

En estas opiniones se aprecia un punto de quiebre entre la antigua universidad sacralizada por el discurso político y la universidad actual cuestionada por su estancamiento y la asunción del discurso de la calidad y la excelencia. Las respuestas son más o menos uniformes sobre la necesidad de repensar el papel de la autonomía, aunque se deja en claro que la vigencia de la autonomía debe tomar un sesgo respecto del pasado en que se la concibió. Por otro lado, se deja entrever el nivel corruptible de la universidad en la medida que se ha encerrado sobre sí misma, en una franca ruptura con su entorno. Podríamos decir que cada individuo concibe a la educación superior como un espacio que genera recompensas frente a los más necesitados, y no como una

institución necesariamente dirigida a crear y valorar la producción de conocimientos. La identidad de la universidad se aproxima más a la del ciudadano, del político y no del académico o del científico. Los dominios de las lealtades, de los principios políticos e ideológicos se anteponen en las respuestas al perfil profesional al de la creación de una cultura. Si bien el estudiante no es definido como un cliente y la universidad como una empresa que oferta servicios, existe un eje discursivo que ha abierto la universidad hacia el mercado, hacia la producción y hacia una relación con el Estado. En otras palabras, la universidad pública está pensando —en un giro importante— discutir sus valores en tensión que —subrayemos— promueven comportamientos contradictorios y propician formas y procedimientos enfrentados (Clark, *op. cit*.: 348).

III. Estado y universidad, una relación especular

Hasta aquí nos hemos referido preferentemente a la mirada universitaria en su búsqueda de la elaboración y la construcción de una nueva imagen acorde a su insatisfacción con el pasado heroico y tratando de hallar sintonía con los discursos que la confrontan desde el Estado, los organismos internacionales y la sociedad.

Sobre cómo ingresa en este complejo y delicado tablero el Estado boliviano, que a diferencia de la universidad parece carecer de una memoria institucional precisa y cómo ingresa al nuevo panorama de reformas estructurales y globalización como mediador discursivo de las relaciones Estado-universidad, anteriormente rotas y signadas por enfrentamientos, nos abocaremos en las páginas siguientes.

3.1. La memoria organizacional en un juego de espejo

En propiedad, señalemos de inicio, casi como una advertencia, que las autorrepresentaciones públicas del Estado se diluyen o agrandan momentáneamente en la memoria de sus protagonistas: lo que pervive en el tiempo son sus mitos, héroes y leyendas que se transforman, coagulan y exaltan en el imaginario de los pueblos; pero que ya no pertenecen a ningún Estado en concreto. Se puede escribir e investigar sobre el Estado griego, romano o de otra naturaleza,

sobre sus formas y representaciones sociales, políticas, culturales o económicas, pero lo que no se puede decir es que estos perfiles hayan refundado explícitamente el presente, que los sujetos del ahora se identifiquen míticamente con el pasado estatal y se reconstruyan bajo esas premisas; resulta ser un hecho cada vez más débil. Los Estados modernos avanzan hacia adelante, el porvenir los inquieta. En cambio, los Estados fascistas fueron retrospectivos, vivieron exaltando su memoria, sus estandartes y las huellas que los precedieron. Esos aspectos resaltaban precisamente su espíritu reaccionario, anacrónico y la inviabilidad de sus proyectos.

Se admira la cultura griega, sus manifestaciones artísticas, filosóficas e intelectuales; en cambio, se olvida o se cree ignorar sus formas políticas aristocrático-estatales. La memoria de ese Estado no resplandece como lo hace su cultura. Por otro lado, la memoria organizacional del Estado no se enseña o se transmite como algo perenne, constante en el tiempo. Se hace apología del Estado, como lo hizo Hobbes o Hegel, pero no de un Estado en particular. Es un "Estado nominal" ahistórico que para los idealistas alemanes o ingleses se podría instalar en un tiempo infinito. Además, el tiempo histórico como categoría metafísica resulta ser siempre más largo y rebasa la memoria empírica de un Estado determinado.

Otra cosa acontece con la universidad boliviana como institución. Parecería que ésta necesita proyectarse y recurrir a las acciones de su pasado, reencontrar constantemente las huellas de su memoria que le ayuden a explicar su presente y proyectar planificadamente su futuro.[20] Sus principios fundacionales y tradicionales los esgrime en cualquier tiempo histórico como actos indiscutibles. En ese sentido, la universidad ha forjado una *saga*, una especie de *capital cultural y habitus* (Bourdieu, 1997) que funciona como un conjunto de competencias culturales y lingüísticas que refuerzan modos de pensamiento, tipos y disposiciones a los cuales se les da cierto valor y estatus que reflejan una gramática social y la cual se reproduce como una estructura objetiva incuestionable. Por lo menos, los anarquistas de la educación, quienes cuestionaron la educación institucionalizada no han cobrado la vigencia que esperaban.

En cualquier caso, el discurso de la universidad pública boli-

viana se ha ido consolidando independientemente de las categorías discursivas que ha producido. Los honores o "deshonores", los laureles o las acciones opacas de su pasado consolidan su presente o por lo menos no ponen en peligro su pervivencia actual. Sus acciones de interpelación, reproducción y asimilación del conocimiento hacen que su memoria fluctúe fácilmente entre olvidar y recordar, entre aprender y desaprender como un ejercicio que permanentemente la legitima frente a la sociedad y la comunidad científica. La reproducción de profesionales liberales, aunque no sea reforzada por prácticas de investigación no se ve afectada seriamente. La memoria organizacional traduce una inercia, un *habitus* por excelencia, que le ayuda a explicarse y sostener casi inagotablemente el discurso de la reforma. Especie de columna vertebral que le da identidad, y que satisface y soporta tiempos históricos distintos, hasta la llegada a mediados de los ochenta, de la ola neoliberal y de los nuevos desafíos que actualmente le plantea la realidad globalizada y la nueva comunidad electrónica.

Se presupone que en el mundo occidentalizado la universidad pública del siglo XX ha jugado un papel protagónico frente a las reformas y transformaciones sociales políticas, que han emprendido la sociedad civil y el Estado.[21] Se concluye respecto de la universidad latinoamericana que ésta, mediante la reforma de Córdoba de 1918, no sólo se ha autotransformado sino que este movimiento ha afectado estructuralmente la sociedad civil y el Estado de forma radical. Actualmente se pone en duda ese rol de la universidad en su conjunto.

El discurso de la Reforma Universitaria en el caso boliviano tuvo, como indagamos en el Capítulo I, matices importantes de cambio; pero el grueso de su columna vertebral discursiva pervive,

---

20 El libro de Ramos (1995: 29-30) enfatiza esa memoria con los mismos fines descritos: "La decisión de estructurar la MEMORIA UNIVERSITARIA, apunta por otro lado, a hilvanar el proceso de construcción teórica de esa idea del profesional boliviano y sus aspiraciones, a partir de la praxis universitaria, rescatando el EMISOR de ese discurso, desde la posición de delegado universitario, por lo tanto miembro del gobierno universitario, en todo contexto histórico.
Dicho recuento histórico, permitirá movernos con la experiencia suficiente, para avanzar con adaptabilidad en la nueva situación social emergente. Con flexibilidad y capacidad para transformar las estructuras universitarias que mediatizan su accionar. Por último, con un espíritu de cooperación, para hacer más fructífero el cambio".

con pequeñas oscilaciones y acumulaciones, desde 1928 hasta 1985 aproximadamente; esta última fecha marca el inicio de las medidas de "ajuste estructural" en Bolivia, y la ruptura con el pasado reformista de la universidad pública boliviana. La constante discursiva reformista, por otro lado se ve afectada con la emergencia aún tenue del "Estado Evaluador" que abandera desde mediados de los noventa el discurso de la calidad, la eficiencia y la eficacia. Proceso, que en la medida que se entronice en el campus universitario, puede terminar arrojando a la universidad a las reglas de juego del mercado. Pero a la par, si no se introduce, puede igualmente consagrarla a la marginalidad.

En la actualidad resulta evidente que el Estado boliviano y la universidad se ven todavía en base a una memoria organizacional que reedita permanentemente políticas dispares, y con discursos aparentemente irreconciliables. Sin embargo, ambas instituciones están reorganizando sus discursos sobre coordenadas que están siendo empujadas por organismos internacionales sobre un desarrollo humano sostenible y una economía competitiva.

El planteamiento discursivo del Estado, por ejemplo, está plasmado en el Plan General de Desarrollo Económico y Social (PGDES, 1994) y Plan Departamental de Desarrollo Económico y Social (PDDES, 1994) y en los esbozos del actual gobierno de políticas de reforma.

En relación a ambos planes, al ser analizadas por algunas universidades, por ejemplo la UMSS, apreciadas en su especificidad aunque rechazadas en su conjunto, marcan una posible nueva pauta de evaluación sobre la relación de la universidad y el Estado.

Veamos sucintamente la primera propuesta en sus objetivos:

- cambiar el carácter de la inserción internacional (acercamiento a los mercados, corredores de exportación, abaratamiento de transporte y tender paulatinamente a exportación de bienes con mayor grado de elaboración y que cuenten con demanda dinámica);
- transformación productiva que combine mercado interno y exportación;
- igualdad de oportunidades para la población superando barreras de discriminación;

---

21 Ver, entre otros análisis, Ruiz Durán, 1997.

- ampliación de la democracia participativa y perfeccionamiento de la democracia; y
- aprovechamiento racional de los recursos naturales y relación armónica entre población y recursos naturales renovables.

Según la percepción de la Universidad Mayor de San Simón sobre el PGDES, la temática de la universidad se plantea explícitamente sólo en las políticas de formación profesional y capacitación de recursos humanos; pero sin asignarle un rol específico sino más bien reiterando un procedimiento de concertación. Para ello dice:

> La Universidad Boliviana, mediante el organismo pertinente, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, orientado a la formación profesional y la capacitación de los recursos humanos que requieran las nuevas demandas de la sociedad boliviana, compatibilizándolo con el PGDES, en cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 185 de la CPE y por el artículo 53 de la Ley 1565.
>
> Como se ve, el PGDES es muy escueto en sus referencias explícitas a la universidad y parece concentrar su atención sobre todo al rol de formación y capacitación de profesionales técnicos. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de esta sección, son innumerables las áreas en las que la Universidad puede y debe jugar un papel dinamizador (UMSS, 1996).

El segundo plan mencionado (PDDES) es definido como un esfuerzo de especificación del PGDES. Sin embargo, los comentarios de la universidad no dejan de ser importantes:

> El elemento más novedoso del PDDES consiste en la especificación de los proyectos de infraestructura caminera que se requerirían para concretar los corredores de exportación y su articulación con los espacios productivos regionales. La ausencia más llamativa es la de propuestas destinadas a superar el problema más agudo de Cochabamba: la escasa capacidad de captación de agua en las ciudades y los valles interandinos y la inexistencia de tecnologías adecuadas al aprovechamiento de recursos escasos.

Finalmente, aunque el PDDES asume en forma explícita las perspectivas de desarrollo sostenible y humano (sin integrarlas), las políticas propuestas se orientan a promover la realización de nuevos estudios sobre recursos naturales y a mejorar las condiciones de acceso de la población a los servicios públicos y a la ampliación de éstos a fin de que influyan, por ejemplo, en capacitación laboral y formación de microempresa.

Es evidente que, aun sin ser mencionada en el PDDES, la universidad puede contribuir de manera decisiva a su ejecución, tanto a través de sus labores formadoras de técnicos y profesionales como mediante una articulación más estrecha de sus actividades de investigación con las labores de planificación y diseño de políticas de la corporación o de las entidades que la sustituirán en el futuro. (*ibid.*: 44).

Esta relación manifiesta claramente que tanto la universidad como el Estado están conscientes por definir políticas públicas de desarrollo, aunque no se traducen necesariamente en una relación de acercamiento o de compatibilidad de criterios. En nuestro concepto se sienten comprometidos a que las políticas educativas de la universidad y las políticas del Estado deban responder a demandas del contexto social en un sentido más amplio, pero en el fondo resulta notorio que la capacidad de ambas instituciones por definir, controlar y ejecutar sus políticas de manera aislada parece responder a una memoria organizativa que no debe ser vulnerada, abierta hacia una toma de decisiones descentralizada y en concomitancia con otros sectores.

3.2. La memoria desde los actores

En base a un recuento de la memoria histórica, el vínculo entre el Estado y la universidad boliviana se asume como un juego de relaciones dicotómicas, sobre todo cuando hablamos de la universidad financiada y con compromisos sociales, desde los años treinta hasta aproximadamente mediados de los ochenta. Sin embargo, la percepción universitaria en la actualidad desde la visión de los actores, como establecimos precedentemente, resulta ser compleja y diferenciada, aunque las pautas de reflexión y las categorías discursivas tienden a ser más o menos uniformes respecto del cambio frente a la crisis universitaria y al papel condicionante del Estado por el presupuesto. Las posiciones diferenciadas, por ejemplo, se pueden apreciar cuando algunos actores protagónicos aceptan la intervención del Estado de forma directa en los cambios institucionales que demanda la coyuntura universitaria actual. La respuesta que hemos recogido, por ejemplo, de uno de los más altos funcionarios de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación de la UMSS, (1998), enfatiza lo siguiente:

> En el caso de Bolivia y vista la situación actual, pese a la existencia de pequeños grupos académicos interesados en mejorar la situación de las universidades, es muy difícil materializar la idea de la CRESALC-UNESCO (1995) de una "reforma desde dentro" o una autoconducción universitaria. La reforma —debido a la existencia de "fuerzas internas capaces de oponerse a una nueva Reforma Universitaria"— debe realizarse desde fuera. En este sentido comparto el criterio de los organismos internacionales de financiamiento (entrevista a un director de la UMSS).

Sin duda, las prescripciones de la IESALC/UNESCO[22] para enfrentar la crisis de la educación superior tiene que ver con un papel más agresivo del Estado, aunque ello no implica mecánicamente que la reforma universitaria se dé desde fuera; en todo caso, está comprometido el protagonismo de la universidad en este proceso, ya que se respeta la autonomía y la libertad académica.

La reforma tiene ópticas distintas pero básicamente se concuerda entre los organismos internacionales que "la autonomía y la descentralización son elementos claves". El papel del gobierno a largo plazo desde la visión del Banco Mundial en las transformaciones de la universidad parece ser más enérgico y concreto que la UNESCO, según la postura de Rollin Kent, aunque al mismo tiempo él ve que hay una concordancia importante entre ambas instituciones.

Lo llamativo de la reforma que se plantea desde fuera o desde dentro es que el papel del Estado está contemplado. Los reformistas de los años cincuenta o setenta difícilmente lo aceptarían. La memoria organizacional de la autonomía traduce una mutación y cierto grado de diversidad discursiva que rompe con el concepto sincrónico o lineal de la relación universidad-Estado. Los actores que participan de la toma de decisiones en la universidad pública explicitan claramente estas nuevas posturas:

Por ejemplo, la posición de un alto dirigente de la Confederación de Docentes Universitarios enfatiza tres aspectos que podrían acercar en el país a la universidad y el Estado en este momento de crisis: 1) un plan de desarrollo nacional que involucraría a ambas instituciones; 2) un plan de desarrollo universitario nacional; y 3) el tema de la

---

22 Para una amplia perspectiva de las propuestas de IESALC/UNESCO ver Yarzábal, 1999.

evaluación y acreditación que debe hacerse por pares académicos, sin que signifique una intromisión del Estado nacional en las funciones de la universidad (entrevista a un docente de la UMSS).

Si bien parecen expresarse varias posiciones contrapuestas, el denominador común resulta ser que la problemática universitaria no ignora las demandas del Estado evaluador en ciernes. Por el contrario, busca sintonizar su discurso con éste. El punto marca —como aludimos reiteradas veces en los capítulos precedentes— una notable diferencia y un cambio del discurso universitario tradicional. Se introduce una temática común que rompe con la memoria histórica de la reforma universitaria política, cuando se solucionaban problemas académicos desde concepciones políticas. La memoria histórica parece abrirse hacia otras problemáticas. Las reformas de ahora se involucran en la globalización y la acreditación y la calidad académica como cambios y novedades insoslayables para la transformación de la universidad. La universidad quiere estar a la altura de los cambios históricos o, al menos, no perder un pasaje en ese tren.

Aseguran gran parte de los entrevistados[23] que las universidades no deben ni quieren estar al margen de los cambios económicos y tecnológicos que vive Bolivia y el mundo actual, que éste es un imperativo y a la vez un justificativo de los vuelcos discursivos que debe adoptar.

> Ahorita quien no se orienta al mercado está listo ¿no es cierto? [...] tenemos que jugar a las fuerzas del mercado, para eso tenemos que competir, y para competir tenemos que cambiar (entrevista a un ex vicerrector de la UMSA).

Frases como la anterior y las siguientes, que provienen de un ex dirigente estudiantil de los sesenta, ex secretario ejecutivo del CEUB y ex decano, son frecuentes:

> Todo esto (que vemos) se llama globalización, neoliberalismo. etc. La universidad está en medio de esto y creo que la universidad debe cambiar de acuerdo a las exigencias históricas del mundo y de su sociedad. Pero la universidad debería mirar mucho más allá (y tener) una actitud prospectiva (entrevista a un director de la UMSS).

---

[23] Nos estamos refiriendo a entrevistas hechas a más de un centenar de personas, entre ex dirigentes, ex autoridades, dirigentes y autoridades actuales de la UMSA-La Paz, UMSS-Cochabamba, UAJMS-Tarija y UAGRM-Santa Cruz.

Los dirigentes estudiantiles no son ajenos a este imperio de las cosas:

El secretario ejecutivo de la FUL cruceña:

> Estamos ante un reto, en el cual la globalización nos está empujando ¿no es cierto? Nos está metiendo, nos está absorbiendo y el reto es la competitividad. ¿Qué van a hacer, o qué vamos a hacer nosotros los nuevos profesionales, hacia dónde estamos orientados? ¿Estamos preparados para competir? (entrevista a un ejecutivo de la FUL, UAGRM).

El vicepresidente de la CUB:

> No se puede escapar de un mercado global. Si nos aislamos corremos el riesgo de desaparecer. Debemos ser parte del mundo globalizado (entrevista al vicepresidente de la CUB).

En el mismo sentido:

> La globalización cultural que [...] tendrá efectos tremendos en la educación superior; por la nueva configuración mundial (..se deberá) ajustar (el) desempeño académico; vivimos en un mundo signado de profundos cambios científicos y técnicos .[24]

De premisas como éstas, que configuran un cuadro de heteronomía, parte también el Plan Quinquenal de Desarrollo de la UAJMS, quizá el más completo y sugerente de los planteamientos universitarios. El "marco teórico y filosófico", que da sentido al plan, recurre precisamente a dos elementos explicativos: a) el nuevo paradigma de la globalización, que implica un profundo reordenamien-to estructural; y b) la implantación del modelo neoliberal, con su car- ga de marginalidad e injusticia (UAJMS, 1998:). El plan —superando la tradicional endogamia— busca establecer alianzas con diversos sectores como la empresa privada, órganos de gobierno y actores regionales.

Por su parte el CEUB, tras consultar a expertos y autoridades universitarias, concluye:

---

[24] Conceptos extractados de los programas de distintos candidatos a rector en la UAGRM, julio de 1999.

> Por consiguiente, la universidad en su conjunto debe asumir los desafíos de la época adecuándose a los cambios generados en todos los campos, científico, tecnológico, cultural y debe proceder a la reforma de la enseñanza superior, convirtiendo a las universidades con un alto nivel de excelencia académica en promotoras de investigación y creadoras de tecnología...lo que no implica renunciar a la conquista de una sociedad superior sin explotados ni explotadores...; su actual desafío es dejar de ser pura y simplemente contestataria... debe crear las bases de un nuevo poder que es del conocimiento y la racionalidad científica... debe elaborar el Plan Nacional de Desarrollo Universitario sobre la base de los fines, principios y objetivos de la Universidad Boliviana, a través del cual pueda influir creativamente en los planes de desarrollo nacional y regional, en función de las grandes mayorías de la nación, garantizando la explotación racional de sus recursos naturales y la vigencia de la función social de la propiedad" (CEUB, 1998: 80-81).

No se afirma absolutamente que la universidad deba ingresar de lleno al mundo globalizado y las redes mercantiles, aunque es un punto tan ineludible como inexorable. Se quisiera, por lo menos, guardar un espacio para los valores críticos, aunque el énfasis sea mucho menor en este aspecto que en el pasado.

Esta lógica tiene consecuencias en el relacionamiento Estado-universidad. Los entrevistados, por ejemplo parece que han dejado de mirar al Estado como un irreductible adversario *per se.* Ello se plasma igualmente en varios documentos universitarios ya considerados por nosotros.

Prueba de estas mutaciones es que las universidades en su conjunto parecen estar convencidas de que la única forma de asegurar credibilidad, y por esta vía recursos económicos, es sometiéndose a un proceso de evaluación/acreditación. Si bien hablan del papel del Estado, pese a que no aceptan el rol evaluador directo de éste en el proceso, aprueban su participación. Buscan, como analizamos en el Capítulo III, la autoevaluación o la evaluación por pares académicos, como un medio que frene la intervención agresiva del Estado sobre sus iniciativas que no son del todo claras.

Por otra parte, las concepciones autocríticas de los actores de la universidad boliviana oscilan entre posiciones tradicionales y algunas neoconservadoras. Las posiciones tradicionales son cada vez, como reflejamos en el Capítulo II, menos maximalistas respecto de la democracia del gobierno universitario, de la defensa de la autonomía,

del cogobierno y la gratuidad de la educación superior. Las líneas neoconservadoras ven los beneficios de la ciencia y la tecnología y los nuevos valores de la eficacia, la calidad y la eficiencia como un recurso impulsor de una nueva reforma que debe llevarse a cabo en sintonía con el mercado. Incluso manifiestan abiertamente el nivel intolerable de la corrupción universitaria. La corrupción ya no resulta ser monopolio del Estado; la universidad se ve igualmente comprometida en un grado creciente de corrupción y mediocridad funcionaria a nivel colectivo.

En definitiva, estos aspectos remarcan una crisis institucional que comunica espacios y núcleos de poder que comprometen a todas las instancias del Estado. En rigor, tal parece que la educación superior no es campo de prioridad estructural en el discurso del Estado boliviano. La lucha por presupuesto de la universidad moviliza y agudiza las diferencias con el Estado; pero no marca pautas serias que podrían comprometer a ambas instituciones para analizar políticas públicas.[25] Analizar las políticas hacia la educación superior, entonces, podría consistir en explotar cómo se determinan estas acciones formales, qué exigencias formales imponen a los diferentes autores en el ámbito institucional, y cuál ha sido el efecto sobre los procesos educativos. Estudios de este tipo podrían analizar los criterios formulados por el gobierno para las carreras universitarias, cómo se traducen estos criterios en políticas locales, y cómo estas políticas afectan la organización y la transmisión del conocimiento al nivel de las unidades. Este tipo de análisis se centraría en el logro de los objetivos e implicaría revisar si la política fue bien pensada y correctamente implementada (aunque no quedaría claro qué implica la buena implementación de una política mal pensada) (de Vries, 1998).

Pero, las propuestas gubernamentales, aunque inconexas, se muestran poco claras, episódicas y plenas de dilemas. En ese sentido, el Estado boliviano contrasta con sus vecinos (Chile , Argentina y

---

25 Para el actual viceministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Gobierno de Banzer) la reforma pasaría por los siguientes aspectos: La primera se plantea como un proceso de construcción de identidad mediante el cual se recupera el país para ponerlo en el concierto de un mundo planetario y globalizado. Esta concepción pasa por percibir que los procesos de mejoramiento de la calidad deberían reconsti-

Brasil). En general, ellas están inspiradas en agendas internacionales que vinculan la producción intelectual y académica hacia un mercado y demandas globalizantes en los nuevos contextos que inspiran la competitividad y un desarrollo humano sostenible. De tal suerte —paradójicamente de cara a las experiencias anteriores— la universidad pública y el Estado reorganizan sus discursos sobre la premisa de una agenda de "expertos" de la educación superior, comprometidos con organismos internacionales (Kent, 1995) y que entre otras cosas usan un lenguaje de la microeconomía para acuñar los supuestos cambios. De allí que emerja una nueva esfera comunicativa, lo que no es poco en instituciones tradicionalmente enfrentadas.

Por estas razones, que no están configuradas en la agenda por parte del Estado, la Reforma Universitaria no tiene una contraparte seria en el gobierno. Para el Estado —es ciertamente una interpretación nuestra— las universidades ya no son fuentes potenciales de fuerzas contrahegemónicas como en los setenta, sino un costoso parqueadero de potenciales desempleados. El propio sistema político no emite señales de estar recepcionando a la universidad en su agenda de reformas ni de instrumentar políticas (en el sentido de *issues*).[26] La educación superior se torna visible para ellos solamente en los momentos de conflicto, cuando ésta se para o protesta en las calles y demanda la mediación de los partidos o los parlamentarios que actúan entonces más como cazadores de votos que como representantes del bien público (de Vries, *op. cit*.).

Reconozcamos que se han reproducido, sin embargo, durante la nueva administración gubernamental (1997-2002) cuestionamientos desde la lupa de la calidad y ya no desde la política (como en los proyectos autoritarios de 1971 y 1980). Inmediatamente instalada la nueva administración, se volvió a relanzar el tema de la acreditación, aunque con dudas de aplicarla por "respeto" a la autonomía.[27]

---

tuir la función intelectual (en el más amplio sentido de la palabra), al núcleo de las universidades y centros de educación superior; restitución orientada a precautelar la identidad nacional en el escenario de una globalización irreversible. Se trata de subsumir la cultura nacional, *en el sentido planetario de la historia venidera*. Esto es, formar profesionales y científicos globalizados a *nuestra manera*. (*Presencia*, 11–2-98).

Sin embargo, esta perspectiva no es sistemática ni lineal, aunque ha arrancado como una demanda crítica de la crisis. Por lo menos, como vimos en el capítulo anterior, el proyecto del CONAMED[28] quedó fuera de la agenda de reformas emprendidas por el Estado; tal es, por ejemplo, la impresión de un ex ministro de Educación del gobierno de Sánchez de Lozada. En ese contexto, la cortina de la autonomía ha conformado una cultura organizacional endogámica que ha hecho de las universidades bolivianas, con la complicidad del Estado o al menos con su tolerancia, una práctica no centrada en la valorización del conocimiento y del uso eficiente del tiempo.

Por su parte, el debate que emprendió el Ministro de Educación con los rectores del sistema universitario público, a raíz del Informe Ortega y Gasset (1998) en febrero último, se diluyó, por ejemplo, en el transcurso del año siguiente. El proyecto de transformar *globalmente* la universidad desde el Estado cayó, al parecer, también en mora. Sólo de manera más recientemente, a principios de 1999, se constituyó, en dependencias del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, un pequeño equipo para bosquejar una posible reforma universitaria, que al parecer, va a centrarse en temas periféricos —pero sensibles para la cultura universitaria— como la introducción de un examen nacional de admisión, la organización de un sistema de acreditación, el impulso a la educación técnica y un fondo de mejoramiento de la calidad. Los recursos serían proporcionados por el Banco Mundial.[29] Por su parte, el Estado no puede —tampoco parece desear— emprender la reforma solamente so pretexto de una simple dependencia de la universidad respecto de la administración pública para encaminarla dentro el discurso dominante de la calidad y la eficiencia.

En cualquier caso, a esta altura de los acontecimientos, tras

---

26 Se puede comprobar , por ejemplo , la casi total omisión que la posible Reforma de Educación Superior tuvo en la campaña electoral para los comicios de 1997.

27 "Existen restricciones de la autonomía, pero es necesario entrar a un proceso de mediación y evaluación de la calidad de la universidad pública", sostuvo el ministro de Educación, Cultura y Deportes, Tito Hoz de Vila. *Presencia*, 4-9-97. Un mes más tarde volvió sobre el punto. *Ultima Hora*, 8-10-97.

28 Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), creado en el gobierno de Sánchez de Lozada (1993-997).

un quinquenio de exploraciones, la agenda de la universidad está paradójicamente "más avanzada" —si consideramos que el debate lo comenzó el Estado con la Ley de Reforma Educativa en julio de 1994— que la del Estado, puesto que la posición de ésta fluctúa actualmente entre conservar lo que existe y/o cambiarlo hacia las exigencias de calidad.

Puede concluirse entonces que existe un discurso vacío por parte del Estado respecto de la universidad que, por ahora, sólo se reaviva los primeros meses de cada año, cuando se tiene que discutir, a veces agriamente, el presupuesto asignado a la educación superior pública. Por ello arribamos a la conclusión de que la reforma no tiene en Bolivia una agenda clara ni explícita que plantee tareas concomitantes entre el Estado y la universidad. Tomando palabras para el caso argentino, podríamos afirmar que*:*

> ...el Estado carece de parámetros globales para evaluar a las universidades porque no ha elaborado *políticas de conocimiento* que permitan juzgar el valor de los proyectos, actividades y resultados de las instituciones universitarias (Pérez Galindo, *op. cit*.: 119).

En conclusión, es posible que estemos hablando en Bolivia de la reforma universitaria sin sujetos visibles o, quizá, de sujetos que todavía no han madurado sistemáticamente la reforma.30

[29] Anuncios del ministro de Educación, Tito Hoz de Vila, durante su participación en el "Foro XXI" organizado por el CEUB. Cochabamba, 19 de julio de 1999.

[30] A esta misma conclusión llegó el "Instituto Ortega y Gasset, *op. cit*., aunque transitando otras veredas analíticas.

A manera de conclusión

I.- El tratamiento de la educación superior en Bolivia sólo ha encontrado una respuesta política discursiva, normativa y estadística, acorde a sus necesidades. A su vez, este abordaje no ha sido sistemático, incluso dentro de las líneas arriba señaladas. Por otro lado, tampoco ha sido estudiada como un sistema de pensamiento o como un espacio desde donde se desarrolla una cultura organizacional, una memoria y un discurso. En otras palabras, la educación superior no ha encontrado un lugar en el campo de las ciencias sociales como estructura cognitiva autónoma de análisis. Nuestro estudio buscó sentar las bases metodológicas en este rumbo, de manera que el recuento histórico/cultural produzca una suerte de categorías de análisis teórico que necesitamos para comprender, explicar y enfrentar con soluciones y herramientas para los actores la crítica relación entre la universidad pública y el Estado.

Más aún —y esa es la perspectiva que guía nuestro trabajo—, el estudio organizacional de la educación superior en sí misma, o en concordancia con otras instituciones es todavía un cuerpo de conocimiento poco explorado en Bolivia y, por tanto, existen dificultades para entender cómo se dan los cambios institucionales. En este panorama, además, la relación estructural entre el Estado y la universidad se ha reducido a una relación espasmódica, funcional, administrativa/financiera, aunque en un efecto perverso crea destrezas y estilos de pensamiento que reproducen los cánones del *capital cultural* de un Estado benevolente y patrimonialista, que paradójicamente siempre se encuentra confrontado con las universidades públicas.

Sin embargo, pese a este ritmo de confrontaciones que subió de tono en los setenta, tal como establecimos en el Capítulo II, confi-

gurando un perdurable modelo de negociación y conflicto, tanto las universidades como el Estado boliviano han configurado una memoria y una cultura organizacional que los subsume en un proceso de contraposiciones aparentes, pero que en realidad, enfatiza una matriz común, donde el uno se refleja como su otro y viceversa. Dicho de otro modo, podemos decir que "el conocimiento es el medio común utilizado para una variada gama de propósitos, tanto para funciones de 'masa' como de 'élite' (Clark, *op. cit*.) lo que supone reconocer una mutua relación de influencia en los campos en que se desplaza. En ese sentido, este conocimiento desarrolla y afecta al Estado como a cualquier otro sistema. Esto puede observarse y comprobarse a lo largo de la historia boliviana y en diversas épocas.

En esta concomitancia hemos analizado la relación del Estado boliviano y la universidad pública. Nuestras hipótesis —que esperamos haber verificado— fluctuaban alrededor de una dimensión cultural, es decir, en esa trama de estructuras, agentes, culturas y relaciones que dan vida a los procesos institucionales, como de su lógica discursiva; esto es, de su imaginario sobre la universidad y sus sujetos, la sociedad y el Estado y el rol que pretenden jugar todos ellos en sus mutuas relaciones. En esta perspectiva consideramos que, tal como abordamos en el Capítulo IV, las imágenes sobre la crisis que sufre la educación superior y sus modos de enfrentarla no sólo obedecen y se sostienen en una lógica discursiva interna, sino que se explican por la existencia de una omnipresente memoria orga- nizacional. Este rasgo también está compartido por el Estado. Por ello hay que darle un tratamiento especializado, que contemple una aproximación desde la esfera de la antropología, de la política, de la cultura y la historia.

Ahora bien, a la relación de por sí históricamente conflictiva entre ambas instituciones, se sumó la aparición, a mediados de los noventa, de un Estado que asumió tímidamente políticas evaluativas y eficientistas de la educación superior, y que como único criterio válido exigía que éstas alcancen la calidad, la excelencia y la eficacia en el conjunto de sus políticas académicas y de servicio, y de ese modo, insertarlas con el sector productivo y las economías nacionales en el contexto mundial. Los conceptos microeconómicos neoliberales fueron utilizados ampliamente desde el Estado para contrastar y deslegitimar el rendimiento de las universidades públicas, llamando a una suerte

de heteronomía, para sustituir o mediatizar una autonomía que, juzga, raya en un feudalismo endogámico.

Este proceso, en todo caso, se encuentra entrampado relativamente frente al peso de la memoria organizacional, aunque paradójicamente la universidad pública tenga operativa y discursivamente una agenda más avanzada que el Estado al respecto. Porque la memoria histórica del gobierno político universitario, de la autonomía académica y una gestión autoreferida, de la gratuidad, del cogobierno paritario y de la ciudadanía, practican una suerte de economía de resistencia a los cambios que se pregonan desde el gobierno y las propias universidades. Esta economía de resistencia, esta economía moral de la multitud, como diría J. Scott, encuentra contradictorios puntos culturales de asimilación y justificación de cómo enfrentar la crisis universitaria, resolver su financiamiento y acomodar la autonomía y sus planes de estudio a los cambios micro y macroeconómicos de la economía de mercado. Para la universidad, en cambio, la autonomía es un *elam*, el discurso que permite que diversos discursos sean expresados. Es decir, la universidad autónoma no siempre genera discursos propios, pero desde la autonomía permite la circulación de todo discurso, incluso dándole voz a un Estado que pocas veces pudo articular discursivamente su propio protagonismo.

Por su parte, la memoria del Estado y la universidad oscila, en rigor, entre los recuerdos de un enfrentamiento político y un servicio social que no puede materializarse en la actual coyuntura; del mismo modo que parecen ser contradictorias las exigencias de calidad frente a la propuesta de equidad para el sistema universitario. Esta relación conflictiva, histórica de la universidad pública y el Estado boliviano está madurando muy lentamente la posibilidad de abrir políticas de comunicación que tracen el compromiso de políticas públicas concordantes, afines a estrategias de desarrollo nacional.

Sin embargo, la mesa de negociaciones entre el Estado boliviano y la universidad pública todavía no se ha trabajado de forma sistemática. La negociación, en todo caso, debe darse en el marco de ciertos valores que son portados por ambos, lo cual ameritaría y significaría una especie de transacciones entre valores que caracterizan a las políticas públicas en general. Estos valores serían: excelencia, autonomía,

responsabilidad y eficiencia, que son reconocidos ahora por ambas partes. Esta situación facilita las transacciones simbólicas y discursivas entre ambas partes, a diferencia de la oposición radical que reinaban desde los setenta hasta los noventa. Todo indica empero que el conflicto de valores y políticas que comunican la universidad y el Estado boliviano es lo que está en juego en este momento. Repárese que los estudiosos de la política y la educación superior[1] están convencidos que no se puede pensar en políticas públicas o estatales si la toma de decisiones no se centra en la *negociación de ciertos valores,* a la par que se reconoce los existentes.

En este plano, sin embargo, nuestras conclusiones acerca de las opiniones analizadas coligen que las relaciones del Estado y la universidad obedecen a una especie de monólogo (Ver Capítulo V). El discurso de la universidad y del Estado adquiere en Bolivia una definición concreta como dos sinos semejantes: En esa relación se presentan diversos grados de valores e intereses que cruzan fronteras imaginarias, y que en realidad enfrentan problemas comunes, fun-cionalidades que operan con la misma lógica. La cultura del Estado es la cultura de la universidad y viceversa. Ambas instituciones componen una uniformidad burocrática, un *modus* de reproducción perversa, una acumulación histórica de recompensas, de autodefensas, de razones salariales, de competencias vulnerables, de demandas internas no satisfechas, de legitimidades tácitas, de normati-vizaciones ideológicas. La lista podría ser más larga. En todo caso, nuestros entrevistados al hablar de la universidad desde el Estado o en su calidad de funcionarios universitarios están hablando de sí mismos. La correa de continuidad entre los valores y creencias del Estado y la universidad pública ha forjado un vasto sistema administrativo que no diferencia las disciplinas científicas, las fronteras institucionales entre las profesiones, la funcionalidad del saber a secas del saber político, la de los individuos que crean ciencia de los que la manipulan.

La universidad de los noventa, ya no es la universidad de "meseta"[2], evocativa de comunicaciones, de conexiones lógicas, convergencias circulares, es más bien un espacio de divergencia, de distintas racionalidades. Con Burton Clark diríamos que es un "sis-

---

1 Véase a estos dos autores: Premfors y Clark, *op. cit*.

tema débilmente acoplado" o con Karl Weick la designaríamos con el rótulo de una "anarquía organizada" (ver Capítulo III). La universidad como el Estado boliviano están atomizados, sus fisuras discursivas lo de- muestran. No hay una memoria organizadora, un "disco duro" que para entenderla pueda desmontarse o se pueda deconstruir. El lenguaje actual tiene una construcción de sentidos diversos; es polisémico. En el caso específico de la educación superior, ésta ya no puede descansar sobre sus tres ejes tradicionales: enseñanza, investigación y extensión bajo el techo de la autonomía, como conciben sus estatutos. La reproducción de conceptos —carga pesada para la universidad— tendría que encontrar un nuevo mapa normativo para sus funciones, sus políticas y su modelo de gestión emprendedor y empresarial. La universidad tendría que convertirse en una máquina móvil, abierta, flexible y capaz de reciclarse cada cinco años como máximo —según el Consejo Nacional de la Calidad en la Educación Superior de Inglaterra (HEQC).

Este proceso no se ha iniciado todavía en la universidad boliviana. Faltan las condiciones que no son solamente materiales, sino culturales y de liderazgo[3] (ver Capítulo III). Los tiempos son lentos, los espacios invertidos y la racionalidad negociable. Nada se cumple para que todo viva. Por ello, sin duda, la opinión de los entrevistados en definitiva se desplaza entre las representaciones de una imagen afincada en el pasado y preocupada todavía en una forma intuitiva por el futuro y del reconocimiento de quién, cuándo y cómo menta-lizar, organizar y liderizar el cambio. La duda y la desconfianza puebla un teatro donde lo más posible es que nunca se presenten los actores. Pero, finalmente, el discurso de la excelencia y la calidad, la imagen de una universidad como empresa, ha calado entre la comunidad universitaria, no como signo de su fortaleza sino de su debilidad. Las comunidades universitarias fuertes académicamente resisten a estos discursos en su versión estatal transnacionalizada y generan, de acuerdo a su tradición,

---

2 Gregory Batenson emplea la palabra "meseta" (*plateau)* para designar algo muy especial: una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia el exterior (Véase: Deleuze y Guattari, 1988: 26).

3 Un buen cuadro de estos problemas se halla pintado en el *Diálogo de Milenio* No. 40, La Paz, octubre de 1996, que sintetiza el debate entre los integrantes del Grupo de Trabajo sobre la Educación Superior, que organizaba esta Fundación.

mecanismos para liderizar su propio cambio.

En suma, debemos admitir, en primer lugar, que la cultura de los estudiantes/docentes —otrora fuertemente organizada y centralizada— actualmente se muestra como una imagen venida a menos. Las posiciones reducidas y de izquierda militante no dominan más el discurso universitario. Los que hablan por todos son los expertos, los evaluadores y planificadores y los aparatos. Lo que se conserva y se defiende en la universidad es el poder político de los grupos que carecen de poder simbólico (Bourdieu, 1990) que, se espera, son propios de una universidad, tales como el prestigio académico o la reputación de los investigadores. Son, en cambio, grupos con poderes percibidos como ordinarios, minúsculos, producto de una distribución de estructura gremial y de la armazón de coaliciones itinerantes que agrupan y reagrupan a las distintas tribus y subculturas en las que se ha dividido la institución.

Los reformistas, en segundo lugar, tampoco están asentados en las percepciones de los profesores estables de la universidad. No se puede decir tampoco que los que mantienen una posición abierta hacia la reforma sean actores que pertenecen a la estructura científica de la universidad. Nos estamos refiriendo a las personas abocadas a la investigación o a la producción sistemática de conocimientos. Los propósitos de la reforma se hacen más explícitos entre los que gobiernan la universidad, y sobre todo entre la gente especializada en el manejo de la educación superior: directores, ex dirigentes con experiencia política, los cuales ocupan puestos de jerarquía en la actualidad, y que han ascendido a espacios de poder, desde donde ejercen direcciones o la docencia.[4] En rigor, el discurso que domina la reforma se aproxima a un discurso de expertos, que expropia del saber, la información y la producción del discurso al resto de los actores docentes y estudiantes, base de la vida universitaria.

---

4 Al respecto la investigación de Lanza y Geovanni, *op.cit*. concluye lo siguiente respecto de quiénes deben participar en la reforma de la UMSA: 81% de los estudiantes, 70% de dirigentes, 78 % de decanos y 74% por ciento de directores opina que sean los estudiantes de manera directa quienes participen en el proceso de reforma universitaria.

De hecho, gran parte de los actores entrevistados —apoyados también en los documentos analizados— coinciden que los ejes de la reforma universitaria deben partir de cambios académico institucionales y sobre todo bajo las premisas de la calidad, la eficiencia y la consideración del mercado y de cambios concomitantes en los planes de estudio. Las concepciones de planificación e introducción de mecanismos "empresariales" de gestión se muestran como otro porcentaje apreciable en las respuestas de los actores. En un número menor las respuestas se refieren a los requerimientos que demanda la sociedad y las exigencias de atender una población marginada de la educación, o de ligar la universidad a los sectores productivos. Como un indicador interesante de escepticismo que se combina con una preocupación sensible por los problemas actuales, existen respuestas de los viejos dirigentes y profesores universitarios más antiguos, que diagnostican la magnitud de crisis y la necesidad de la reforma, pero que en última instancia niegan la existencia de ejes transparentes y actores que la conduzcan.

En rigor de verdad, la recurrente afirmación de que la educación superior atraviesa por una zona de crisis, da una sensación de que por ello —como en toda crisis— se van a generar cambios; sin embargo, el tiempo transcurre y la crisis continúa. Si se revisan documentos universitarios de hace casi medio siglo atrás, encontraremos afirmaciones de esa misma naturaleza. De tal modo, la "crisis" ha pasado a ser parte de su memoria institucional lo que —como resultado— la banaliza y trae más la permanencia que el cambio. Por ello, la "crisis" de la educación superior no desemboca en reformas estructurales profundas sino en cambios del discurso que genera la universidad sobre sí misma para sustentar su legitimidad en un nuevo contexto.

Los actores universitarios replantean permanentemente una jerarquía del discurso que divide radicalmente el pasado heroico de la universidad boliviana —del que fueron participes sino protagonistas— frente a una fluctuante y vacía coyuntura con la cual no se identifican y contra la cual tampoco pueden hacer mucho. Parece aproximarse la caracterización de la universidad a una especie de memoria nostálgica, que evoca el espíritu de viejos soldados sobrevivientes de guerras pasadas, mientras discurren la "inviabilidad de nuestra época". Entre los factores de incertidumbre que señalan incluyen la apatía y apoliti-

cismo de los estudiantes, y el espíritu pragmático por ganar mejores sueldos por parte de los profesores, espíritu supuestamente carente de contenido político y social.

El pragmatismo por aumentar sus ingresos, en el caso de los docentes y la escasa formación política de los estudiantes, obedecería a factores estructurales que vendrían afectando negativamente los procesos de cambio de la universidad. Factores estructurales imperantes como la lógica del mercado liberal y los procesos de evaluación y acreditación que parecen haber volcado a la universidad hacia aspectos competitivos, desplazando la orientación social del conocimiento y de la formación académica, tendencia dominante de su pasado no muy remoto. El nuevo contexto parece explotar las áreas de servicios y de tecnologías con valor agregado económico, sin tomar en cuenta los principios y procesos del conocimiento (cfr. Topete, 1995).

Incluso existen opiniones de diversos actores —que cuentan con puestos altos en la universidad— que traducen un escepticismo acerca de una posible autotransformación de la universidad, y sólo son optimistas en la medida que el Estado intervendría en la reforma.

II.- En todo caso, la "reforma" universitaria en el contexto actual es un enunciado todavía moldeado en la vieja tradición de la universidad, que se estira para mediatizar los cambios. Según la mayoría de los actores hay dos ejes tradicionales, el eje político/poder institucional y el de los procesos académicos. Sobre el primer eje se reconoce al cogobierno y la participación ciudadana. Sin embargo, pareciera ser, tal como analizamos en el Capítulo II, que la universidad estuviese contemplando la necesidad de una visión hacia fuera, reconociendo de este modo la influencia que deberían jugar las demandas que surgen del mercado y de la sociedad civil en general y concomitantemente dudando de la eficacia de su modelo de negociación y conflicto, sin animarse a descartarlo por una gestión estratégica de rasgos empresariales, quizá conscientes que al echar la bañera echarían también al niño, que son ellos mismos.

Otro elemento central a la memoria organizacional de la universidad, son los interrogantes y alcances que plantea la reforma acadé-

mica universitaria. Este fenómeno académico-político ha generado una especie de cultura institucional, que desde los actores opera como una respuesta discursiva cuasi mecánica cuando abordamos, por ejemplo, la crisis actual de la educación superior. Estas respuestas automáticas merecen un tratamiento a partir de lo dicen los actores en cuestión, cuando básicamente dan un salto de la universidad romántica contestataria hacia una universidad más eficiente, que no es precisamente el salto de un modelo de universidad de masas hacia un modelo de la excelencia o del modelo político al gerencial (cfr. Capítulo III).

El discurso de la calidad y del modelo de excelencia, parecen tener más sentido como elementos persuasivos hacia fuera que hacia dentro de las universidades. Se está convirtiendo, como desmenuzamos cuando analizamos el discurso evaluador en el Capítulo IV, en una especie de *marketing* para vender y seducir a la sociedad civil y al Estado, más que en una política de autotransformación, o de verdadera política académica. Incluso ésta no se dirige al meollo del asunto: el poder y el gobierno universitario. La excelencia se transforma en un discurso y no en una creencia o un saber compartido por la que hay que arriesgar todo, incluso la vida, como trágicamente descubrió, cuando la calidad de la revolución y no la del mercado era lo que importaba, una generación de universitarios, en las laderas húmedas de Teoponte, allá en 1970.

Estamos presenciando, entonces, una reacción discursiva y no una reforma que se expresa, con toda su desnudez y su crudeza, al analizar los procedimientos universitarios de evaluación/acreditación (cfr. Capítulo IV). Quizá ningún otro lugar condense mejor la *disonancia* entre el discurso y la práctica cotidiana.

Pese a los problemas técnicos que responden a acciones aisladas, al interior de cada institución, sin embargo, la evaluación/acreditación parece haber ganado terreno y encontrado su propio espacio. Es evidente que existe una mayor aceptación respecto a la necesidad de la evaluación, empero, cabe preguntarse, retomando la idea de Silvia Duluk[5], si la evaluación para las universidades públicas bolivianas es una opción o un destino manifiesto.

Se podría concluir que es asumida más como destino que como

opción,[6] aunque la universidad está tratando de tomar opción frente al destino. Puesto de otra manera, el procedimiento se siente como un imperativo; pero se asume de manera conveniente para la institución. Ahora bien, cuando se habla de conveniente, no queremos decir que sea el camino adecuado o el mejor, sino simplemente que es "útil" para la institución, por lo menos en algún sentido o en la coyuntura específica.

Esa opción consiste, hoy por hoy, en que hay que evaluar y aceptar la evaluación; que hay que acreditarse antes de que otro imponga la acreditación; hay que demostrar que no se teme a la evaluación. Pero detrás de esta visión, queda ausente en la agenda el cómo realmente se quiere cambiar, qué evaluación es la que se necesita y cómo ésta puede ser útil realmente para transformar la realidad o para alcanzar la tan buscada "calidad".

Lícitamente podemos preguntarnos: ¿Qué es, en suma, calidad y excelencia para la universidad pública boliviana? Aspectos polisémicos y controvertidos que las instituciones no han definido ni precisado, quizá porque su uso instrumental es el que cuenta menos, frente a su uso discursivo y legitimador. ¿Qué condiciones estructurales y culturales poseen las universidades para hacer suyo el discurso de la excelencia? ¿Cómo las condiciona su modelo y su cultura organizacional para adoptar una gestión estratégica?

Nosotros creemos haber establecido que el discurso evaluador y de la excelencia no tienen verdaderas condiciones para reproducirse como prácticas educativas y que entonces sólo reproducen valores externos, empujando a la universidad pública boliviana a un destino incierto, heterónomo y definido por otros. El riesgo es que el eje discursivo de la calidad, en la que cada vez más se centran las universidades en lugar de fortalecer su identidad institucional, la disfrace, homogenizándola y acomodándola superficialmente a los criterios marcados por las tendencias prevalentes.

---

5 Duluk, Silvia y Liliana Petrucci: *Evaluación: ¿Alternativa o Destino?*. CESU, UNAM, México, noviembre 1992.

6 Esta idea está muy presente en las entrevistas realizadas, con afirmaciones tales como "hay que evaluar, no queda otra", "si no evaluamos estamos al margen", etc.

Por otro lado, a nivel de las prácticas, se propone a la evaluación como el instrumento esencial de cambio y condición para la reforma. Se ha depositado en ella fe ciega, a tal punto que el centro de la atención y los esfuerzos se desplazan hacia la evaluación y acreditación, en vez de centrarse en la calidad educativa. El requisito para mejorar la calidad no es solamente la evaluación, ésta tiene un papel intermedio; para orientar las acciones de cambio, no puede, sin embargo, cambiar *per se* la situación. Parece no repararse que una Facultad que hoy ha sido acreditada no tiene necesariamente mayor calidad que ayer, simplemente se habrán analizado las condiciones que permiten o impiden el mejoramiento de esa calidad. Ese, por lo menos, debiera ser su sentido.

Hay otras razones para preocuparse. A lo largo del debate de este último quinquenio (1994-1999) tanto las instituciones públicas de educación superior como también el gobierno boliviano han convertido a la evaluación y en particular a la acreditación en un mero instrumento de legitimación o deslegitimación, creando implícitamente un ranking no oficial sustentado en gran parte por los medios de comunicación. Así, las unidades se preocupan precipitadamente de conseguir la acreditación, antes que de mejorar realmente la calidad de los procesos que desarrollan. El peligro es que al perder la credibilidad en el proceso de evaluación, dado que se evalúa mucho y se cambia poco, el procedimiento está condenado a muerte antes de nacer.

Todo parece indicar que es insuficiente tener compromiso y consenso respecto a la evaluación, en tanto no se tenga el mismo grado de compromiso respecto al cambio. Entonces la reflexión acerca del papel de la evaluación en el proceso de autotransformación institucional no debe incluir solamente aspectos operativos y técnicos de la evaluación, sino aspectos políticos en el sentido de que la evaluación es un medio, no un fin, y ese medio debe conducirnos al fin deseado.

Por lo tanto, la evaluación podrá ser más o menos útil de acuerdo a la proyección de la situación futura. En consecuencia, la evaluación debe venir acompañada de una serie de medidas que garanticen la consecución de sus resultados y, por lo tanto, debería estar asentada en una estructura organizacional coherente a la racionalidad implícita

en ella. En otro caso, la opción es desarrollar un discurso evalua- dor alternativo, coherente con el tipo de estructura organizacional y el modelo de gobierno que se busque, ya sea el actual u otro distinto. Caso contrario, seguirá en el campo de la ambigüedad y las contradicciones, a la deriva de los juegos de negociación y poder resultantes de la composición de fuerzas de los distintos sectores y proclamadas como válidas desde la cultura institucional.

Mientras la universidad boliviana no sea capaz de ver y reflexionar sobre las fuertes contradicciones que gravitan en su interior, ahora cruzadas por la racionalidad evaluadora, no podrá reelaborar su discurso evaluador y las prácticas que de él se desprenden de manera concordante con su identidad o a aquella identidad deseada. Así, la evaluación será simplemente un nuevo valor en el discurso universitario y un instrumento poderoso que legitima la mediocridad y el *stato quo*.

Pero, estas omisiones universitarias, sorprendentemente, no encuentran críticas en el gobierno boliviano, particularmente en las esferas que manejan la política educativa. Quizá porque a ellos también les es útil, pues pueden emplearlas para justificar la ausencia de políticas públicas globales y de largo aliento que busquen fortalecer el sistema y articular la educación superior con las necesidades del Estado.

De tal modo, al igual que la universidad, el gobierno se sirve del discurso evaluador, en muchos casos generado por la propia universidad, para legitimarse frente a la opinión pública y la comunidad internacional dando la imagen de responsabilidad, mientras que en la práctica las acciones son absolutamente débiles.

Ahora bien, evidentemente la evaluación no plantea sólo limitaciones. Puede llegar a ser, efectivamente, un instrumento útil para el proceso de reforma y autotransformación, sin embargo, no la agota. Su aporte es mayor cuanto más sólida es la perspectiva de cambio estructural, de manera que la evaluación responda a las necesidades de mejoramiento interno y no a la necesidad de demostrar productividad o certificar su calidad.

Una condición para ello es entender su racionalidad intrínseca, si se entiende la racionalidad de la evaluación es posible emplearla respetando la racionalidad propia de las instituciones universitarias públicas, que deben ser distintas a las actuales, pero que no son ni serán nunca las de la empresa.

En todo caso esto es apenas la punta del ovillo, el proceso es lento y de largo aliento, sin embargo, la lentitud debe justificarse con un proceso de reflexión y maduración institucional, acompañado de un serio compromiso estatal con políticas claras capaces de generar un marco donde la reforma resulte una conclusión, pero no una imposición.

III.- Es necesario aprovechar el desbloqueamiento discursivo entre el Estado y la universidad para generar una agenda consensuada de reforma, cuyos ejes parecen pintarse claramente, aunque los contenidos no han fraguado todavía bien. No deseamos llegar a una conclusión maniqueista, respecto a si la evaluación, la calidad, la gestión estratégica y los fenómenos concomitantes son positivos o negativos, o si los nuevos discursos que precipitadamente adoptan las universidades son buenos o malos, y hay que condenarla o glorificar su práctica. Lo fundamental —pensamos— está en inducir a los actores a reorientar el análisis hacia el tipo de implicaciones que el asumir dicho discurso —en la forma en la que se lo está haciendo— tiene para la institución universitaria. En su caso, por ejemplo, el tipo de evaluación que se requiere desarrollar para apoyar un comprensivo proceso de reforma universitaria, cambiando el foco de la atención desde la evaluación para la acreditación simbólica hacia la evaluación para la reforma y el mejoramiento de la calidad. De esa única manera, la evaluación podrá ser parte de una opción constructiva para la universidad pública boliviana y no un destino que no puede evitarse, cuyo final es absolutamente incierto. Lo propio puede decirse de las decisiones organizacionales, las universidades públicas actúan irreflexibamente como si les faltara un *elan* empresarial que quizá no deberían poseer o buscando una calidad medible solamente por porcentajes de graduados, que las lleva a fabricar, por ejemplo, procedimientos masivos de titulación.

La calidad, la acreditación o la gestión estratégica están allí, flotando en el campus universitario, ordenando sus elecciones y sus

reducidos debates, mediatizando igualmente sus relaciones con el Estado. Pero no están propiamente en la cultura de la institución, como en su momento fueran la revolución o las posiciones de izquierda. De esa manera, las respuestas universitarias, son reactivas y defensivas, y no proactivas o propositivas o, si se quiere, genuinamente refor-mistas. Hay razones suficientes, entonces, para dudar de que las universidades públicas vivan una reforma, si por ella se entiende una agenda que reasigna profundamente el *modus vivendi* institucional, un cambio planeado, consensuado e intencional que toca sus fibras culturales, académicas, organizativas y de poder. Una reforma que brote con fuerza de la propia lógica de los actores institucionales, y no un mero ajuste burocrático, cuyo objetivo último, más allá del discurso legitimador y las pequeñas transformaciones, consiste en la supervivencia de la burocracia como tal.[7]

Pero aún así, pese a que mediatizan los alcances de su necesaria reforma, nunca antes las universidades públicas despejaron el camino para fuerzas externas, nunca antes fueron tan débiles argumentativamente, vestidas ahora de un ropaje que no fue hecho a su medida, nunca antes han dejado de ser, verse y sentirse como una comunidad de intereses, de actores reconocidos, de liderazgos probos y claros. Nunca antes fueron tan frágiles. Se diría que están disponibles. En realidad su fortaleza actual ya no está más en sus propias filas, sino en la debilidad, casi patética, de las fuerzas que la miran desangrarse desde el otro lado de una barrera autonómica que ahora sabemos es imaginaria.

Pero, como señalamos igualmente, el Estado boliviano, a quien no pocos entre los propios actores universitarios confieren la responsabilidad de superar este *impasse* y de cortar el nudo gordiano, tampoco demuestra sistematicidad o preocupación estructural al respecto. En propiedad, no existen, luego de cinco largos años de anunciada la Reforma Educativa, políticas públicas concomitantes, que concilien prácticas académicas con políticas de Estado. Las agendas del sistema político no reparan tampoco en la universidad, y todavía le conceden un espacio propio de maniobra en su agonía.

---

[7] Tomamos esta distinción de Ordorika, *op. cit*.: 157.

Los gobiernos de turno, por su parte, no son un dechado de racionalidad ni de acumulación histórica. También dudan y negocian sin necesariamente combinar medios, instrumentos con fines académicos. No han salido de un discurso a la acción, y cuando lo han hecho su participación ha sido espasmódica y negociable. Ellos también parecen reclamar como mérito propio la ficción de mejoras en la calidad que las universidades proclaman. Una armazón muy distinta entonces, de la visión estratégica que —según los expertos internacionales— debiera desplegar, si desea comandar una reforma universitaria, aprovechando de la vacancia universitaria.

De hecho, los sucesivos gobiernos nacionales, incluyendo el de Sánchez de Lozada, han mostrado hasta el momento un escaso y legítimo interés por promover una reforma de la educación superior pública. Es francamente plausible afirmar que, hoy por hoy, el gobierno no tiene expectativas respecto a la universidad y su postura se diluye en la medida en la que sus responsabilidades económicas respecto a la educación superior disminuyan. En ese sentido cabría preguntarse si es posible hablar *stricto sensu* de un Estado evaluador en Bolivia, y si el fantasma del actor que tanto atemoriza a los universitarios vaya a presentarse alguna vez en escena. En propiedad, como un resto amoroso de una larga historia mutua, de una mirada cómplice a pesar de las desavenencias y conflictos, la ineficiencia del Estado como la de la universidad pública parecen reforzarse mutuamente. Los funcionarios del Estado, en algún sentido, reflejan el fracaso de la universi-dad pública y viceversa. Por ello, en un sentido no manifiesto, y como adelantamos líneas arriba, la memoria pública del Estado boliviano es parte de la memoria de la universidad pública y su cultura, su propia cultura. Dos caras de la misma moneda devaluada.

No resulta superfluo, desde nuestro punto de vista, plantear entonces que, resolver la crisis de la educación superior es también enfrentar la carencia de visión y de ausencia de recursos humanos y de liderazgo que sufre el Estado boliviano.

Y hacia ello apostamos.

Bibliografía citada

Abreu De Melo, Ricardo

1997 "A Crise da Universidade Pública e o neoliberalismo". En: Revista Principios. No. 23. Brasil.

Aguiar, María Angela

"Sistemas Universitarios na America Latina e as Orientaciones Politicas de Agencias internacionais". En: MENDES CATANI, Afranio (org.), Novas perspectivas nas Politicas de Educacao Superior en no Liminar de Século XXI. Campinas, Autores Asociados.

Aguirre Lora, María Esther

1998 Tramas y Espejos. Los Constructores de Historias de la Educación. México, CESU-UNAM.

Amusquívar, Wilma

1999 "La Masificación de la UMSA y la Feminización de la Matrícula Universitaria". En: Educación Superior y Desarrollo, La Paz, UMSA, Vol. 2 No. 2. (enero-junio de 1999).

Anaya Ricardo

1962 "Educación y Desarrollo". En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas No.3, Cochabamba, UMSS.

1963 Reestructuración Universitaria. Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón.

Antezana, Socorro (et al.)
1998 Análisis del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana. Lo que se debe modificar y/o quitar. Cochabamba, UMSS, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Arbós, Xavier y Giner, Salvador
1996 La Gobernabilidad, Ciudadanía y Democracia en la Encrucijada Mundial, Madrid, Ed. Siglo XXI.

Arnez Villarroel, Roberto
1954 La Reforma Universitaria. Tesis para optar al título de licenciatura en Derecho en la UMSS, Cochabamba.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano
1968 El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior. Autonomía Universitaria y Liberación. Cochabamba, FUL-UMSS.

Baldrigde, J.V. (et al.)
1982 Estructuración de Políticas y Liderazgo Efectivo en la Educación Superior, México, NOEMA.

Banco Mundial
1995 La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia, Washington.

Baptista Gumucio, Mariano
1956 La Revolución Universitaria en Bolivia, La Paz, Juventud.

Barnett, Ronald
1995 "Poder Esclarecimiento y Evaluación de la calidad". En: Universidad Futura. Vol. 6. No. 18.

Bessé, Ninón
1999 El perfil de los rectores. Informe de investigación. La Paz, PIEB.

Betancur, Vicente Nicolás
1996 "El Estado Evaluador de la Educación Superior. Pertinencia Teórica y Modelos". En: Universidades, No. 11. (enero/junio

de 1996), México D.F., UDUAL.
1996 "La Educación Universitaria en América Latina". En: Revista Paraguaya de Sociología, Año 33, No. 97, sept/diciembre de 1996.

BID
1998 Educación Superior en América Latina y el Caribe, Washington.

Bolivia. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
1998 Diálogo Universitario Boliviano. Cochabamba, CEUB, ANUP.

Borrel I Felip, Núria
1998 "El Liderazgo en los Centros Educativos Universitarios". En: Las Organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI, Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid. (10 al 13 de noviembre de 1998)

Bourdieu, Pierre
1973 Los Estudiantes y la Cultura. Barcelona.

1977 Reproduction in education, society and culture. Beverly Hill, Cal., Sage.

1990 La distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto. España, Paidós.

Briones, Guillermo
1991 Evaluación de Programas Sociales, México, Trillas.

Brunner, José Joaquín
1986 "El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles". En: TEDESCO, Juan Carlos (ed.), Juventud Universitaria en América Latina, Caracas, CRESALC-ILDIS.

1989 Gobierno Universitario: Elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional, Santiago de Chile, Flacso.

1993 Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

1993 "Educación Superior en América Latina durante la década de los ochenta: la Economía Política de los Sistemas". En: UDAPSO. Desafíos de la Educación Superior, La Paz.

1994 "Desafíos de Innovación en la Docencia Universitaria". En: Documentos de Trabajo No. 45, Santiago de Chile, FLACSO-Chile.

1995 Educación Superior en América Latina. Una Agenda de Problemas, Política y Debates en el Umbral del Año 2000. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

1996 "La economía política de los sistemas". En: Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos, Santiago de Chile, FLACSO; México, UAAC, FCF.

Cano García, Elena
1998 Evaluación de la Calidad Educativa. Madrid, La Muralla.

Cardoso Nunes, Lina y Medina, Vera M.
1998 "Avaliacao Institucional e Teoria das representaciones sociais". En: Avaliacao, Campinas, Brasil, UNICAMP, Vol. 3, Nº 3.

Casanovas, Ma. Antonia
1992 La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo, España, Edelvives.

Casas Armengol, Miguel
1998 "Hacia la Transformación de la Universidad Venezolana. ¿Disfuncionalidad de un modelo universitario?". En: La Educación Superior en Venezuela: Debate en la Transición, Caracas, Cuadernos del CENDES, Año 15, Segunda época, (enero-abril de 1998): 205-220.

Castrejón Diez, Jaime
1990 El concepto de Universidad, México, Trillas.

Casullo, Nicolás
1998 Las escrituras, el recuerdo y el olvido. Buenos Aires, Manantial.

CEUB
1984 Documentos del VI Congreso Nacional de Universidades, Tarija, Bolivia (junio a julio de 1984).

1988 Lineamientos Generales para una Propuesta Alternativa de la Educación Boliviana. Presentada por el Sistema Universitario Boliviano al I Congreso Nacional sobre Educación. La Paz.

1989 Documentos del VII Congreso Nacional de Universidades, Santa Cruz, UAGRM.

1989 VII Congreso Nacional de Universidades, La Paz.

1993 Documentos para la Reforma Universitaria. La Paz.

1998 Universidad Boliviana. Plan Nacional de Desarrollo Universitario 1998-2002, La Paz, CEUB.

1998 Informativo Universitario, Año XV, No. 53, La Paz.

Chile. Ministerio de Educación Superior
1998 Sistema de Acreditación de Programas. Planteamientos, proposiciones y consulta, Santiago de Chile.

Chiloreu, Adriana
1998 "Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias". En: Pensamiento Universitario, Año 6, No. 7 (octubre de 1998): 3-11. Buenos Aires.

CINDA
1994 Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Santiago de Chile, CINDA-PROMESUP-OEA.

Clark R., Burton
1995 El sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de

la Organización Académica. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen.

1998 Creatin Emprenurial Universities. Organizacional Pathways of Transformation. Londres, Perganom Press.

Cobo Suero, Juan Manuel
1979 La Enseñanza Superior en el Mundo: Estudio comparado e hipótesis, Madrid, Ed. Narcea.

Comité Estudiantil de Reforma Universitaria
1953 "Alcances del Cogobierno Estudiantil". En: Reforma, órgano oficial de la FUL-UMSA, año 1, No. 1, La Paz.

Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP)
1997 Proyecto de Estructuración del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Versión Ejecutiva, Ecuador.

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
1996 "Avaliaçao externa da cualidade no ensino superior". En: Estudos e Debates Nº 18, Brasilia.

1997 "Avaliaçao institucional". En: Estudos e Debates Nº 19, Brasilia.

Contreras, Manuel
1996 "Educación Superior: Contribuciones al Debate". En: HORST, Grebe (comp.), La Paz, Fundación Milenio: 110.

Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María
1997 La Educación Según el Banco Mundial: Un Análisis de sus Propuestas y sus Métodos, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Courard, Hernán
1993 Políticas Comparadas de Educción Superior en América Latina, Santiago de Chile, FLACSO.

Cox, Cristian (ed.)

1990 Formas de Gobierno en la Educación Superior. Nuevas Perpectivas, Santiago de Chile, Colección Foro de la Educación Superior.

1993 "Políticas de Educación Superior: Categorías para su Análisis". En: COURARD, Hernán, Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina, Santiago de Chile, Flacso.

Cox, Cristian y Courard, Hernán
1990 "Autoridad y Gobierno en la Universidad Chilena 1950-1989. Categorías y Desarrollo Histórico". En: COX, Cristian (ed.), Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas, Santiago de Chile, Colección Foro de la Educación Superior.

Cuadros Quiroga, René
1955 Hacia la Extensión Universitaria Integral, Cochabamba, Imprenta Universitaria UMSS: 7.

Dávila, Carlos
1992 Teorías organizacionales y administración. Enfoque crítico. México, Mc Graw.

Daza Rivero R. y Tezanos Pinto de Cortéz, Justty
1995 Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana, La Paz, CEUB.

1997 Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana, La Paz, CEUB.

Daza Rivero R.; Tezanos Pinto de Cortéz, Justty; Cabrerizo Ríos, Antonio
1996 La Evaluación en la Experiencia de la Universidad Pública de Cochabamba, Cochabamba, UMSS.

Daza Rivero R.
1998 "Evaluación y Acreditación en el contexto de la universidad boliviana". En: Curso de especialidad en evaluación y acreditación, Cochabamba, UMSS.

De Vries, Wietse

1998 El Exorcismo de Angeles y Diablos. Tesis de Doctorado. México, UAA.

1999 Rompecabezas para la Reforma. México. ms.

Deleuze y Guattari

1985 El Anti-edipo. Esquizofrenía y Capitalismo. Barcelona, Paidós.

1988 Mil mesetas. Valencia, Pre-textos.

Delfino, J.A. y Gertel, H.R. (eds.)

1996 Nuevas direcciones en el financiamiento de la Educación Superior. Modelos de asignación del aporte público, Buenos Aires, MEC.

Delgadillo, Eddy

s/f El Papel de la Educación en un país subdesarrollado, Potosí, Bolivia, Editorial Universitaria, Universidad Tomás Frías.

1964 La Autonomía Universitaria y el Problema de la Reestructuración. Potosí, Bolivia, Universidad Tomás Frías, Departamento de Cultura.

1964 Autonomía y Reforma de la Universidad, Oruro, UTO.

Dessler, Gary

1986 Organización y Administración. Enfoque Situacional. México D.F, Prentice Hall.

Días Sobrinho, José

1998 "Avaliaçao Institucional da Educaçao Superior: Fontes externas e fontes internas". En: Avaliacao, Campinas, Brasil, UNICAMP, Vol 3. No. 4 (diciembre de 1998).

Díaz Barriga, Angel

1994 El Currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

1995 Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones,

México, CESU-UNAM.

1996 Ensayos sobre Problemática Curricular, México, Trillas.

Díaz Barriga, Angel (et al.)
1997 "Financiamiento y Gestión de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En: VELLOSO, Jacques, La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, AIPU-AIU-AUGM-CIID-CSUCA-OUI-UDUAL-ANAMAZ-UNICA-SUM.

Didrikson, Axel
1994 "Gobierno Universitario y Poder". En: Perfiles Educativos, No. 64, México, CESU-UNAM.

1999 "La torre de marfil: el gobierno de las universidades". En: CASANOVA, Hugo y RODRÍGUEZ, Roberto (cord.) Universidad Contemporánea, política y gobierno, T. II, México, CESU-UNAM.

2000 La Universidad de la Innovación. México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Colegio de Bachilleres de Zacatecas.

Douglas, Mary
1996 Cómo piensan las instituciones. Madrid, Alianza Universidad.

Duluk, Silvia y Petrucci, Liliana
1992 "Evaluación: ¿Alternativa o Destino?". En: PUIGROSS, Adriana y KROTSCH, Pedro (comp.), Universidad y Evaluación. Estado del debate, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Eckel, Peter (et al.)
1999 "El Camino de la Transformación". En: Revista de Educación Superior, México, ANUIES.

El Khawas, Elaine
1998 El Control de la Calidad en la Educación superior. Avances Recientes y Dificultades por superar. Washington, The World Bank.

Elmore F., Richard
1996 "Modelos Organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales". En: AGUILAR, Luis F.(ed.), La Implementación de las Políticas, México, Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial.

Esquivel Larrondo, Juan (coord.)
1995 La Universidad Hoy y Mañana, México, ANUIES-UNAM.

Fairclough, Norman
1996 Discourse and Social Change. Cambridge, Polity Press.

Federación Universitaria Local
1968 Autonomía universitaria y liberación, Cochabamba, Ed. Universitaria.

Fernández Nares, Severino
1998 "Liderazgo y toma de decisiones en la Universidad Pública Española". En: Las Organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI, Actas del V Congreso Interuniversitario de Orga-nización de Instituciones Educativas, Madrid (10 al 13 de noviembre de 1998).

Flisfisch, Angel
1990 "Política y Gobierno Universitario: Metáforas Inadecuadas y Ajustes Necesarios". En: COX, Cristián (ed.), Formas de Gobierno en la Educación Superior: Nuevas Perspectivas, Santiago de Chile, Colección Foro de la Educación Superior.

Follari, Roberto A.
1996 "Docentes Universitarios Argentinos: No hagan olas". En: Pensamiento Universitario, año 4 No. 4/5 (agosto de 1996): 29, Buenos Aires.

Foucault, Michel
1993 Historia de la sexualidad, Tomo 1, México, Siglo XXI, .

Garcés, Edwin
1999 “Informe de investigación”, La Paz, PIEB.

García de Fanelli, Ana María
1998 Gestión de las Universidades Públicas. La Experiencia Internacional, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

García Guadilla, Carmen
1995 “Conocimiento, Educación Superior y Sociedad”. En: GARCÍA, Susana, “Tiempos Académicos. Tiempos Estatutarios y Tiempos Reales”. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. I, No. 1, México D.F.

Georgem, Pedro
1997 “A Avaliaçao Universitaria na Perspectiva Da pós-Modernidade”. En: Avaliacao, Campinas.

Gibbons, Michael
1998 Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI, Washington, Education, The World Bank.

Ginés Mora, José
1999 “La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento”. En: Cuadernos IRC, No. 1, Barcelona.

González M., Fernando
1998 Las Guerras de las Memorias. Psicoanálisis, historia e interpretaciones, México D.F., UNAM-UI, Plaza y Valdés Editores.

González, Luis Eduardo y Ayarza, Hernán
1997 “Calidad, Evaluación Institucional y Acreditación en la Educación Superior en la Región Latinoamericana y del Caribe”. En: La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, AIPU-AIU-AUGM-CIID-CSUCA-OUI-UDUAL-UNAMAZ-UNICA-SU.

Goyes, Isabel y Uscátegui, Mireya
2000 Teoría Curricular y Universidad. Pasto, Colombia, Universidad de Nariño.

Grebe López, Horst (comp.)
1996 Educación Superior: Contribuciones al Debate, La Paz, Fundación Milenio.

Hardy, Cynthia
1990 "Putting Power into universsity Governance". En: SMART, John C. (ed.), Higuer Education: Handbook of Theory and Research, New York, Agathon Press, Vol VI.

Hopkins, John
1968 The Magnerial Revolution en Higuer Education. Baltimore, University.

House, E.R.
1994 Evaluación, Etica y Poder. España, Morata.

Ibarra Colado, Eduardo
1995 "Lineamientos básicos para el estudio de la educación superior. Una propuesta organizacional". En: Reforma y Utopía, Reflexiones sobre Educación Superior, No. 14, México: 5-21.

1996 "Relevancia del Aporte Organizacional para Estudiar la Educación Superior". En: Universidad Futura, México, vol. 7 Nos. 20-21.

1998a "Neoliberalismo, Educación Superior y Ciencia en México". En: La Universidad ante el Espejo de la Excelencia. México, UNAM-I.

1998b La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y Modernización. Tesis de Doctorado en Sociología en la UNAM, México D.F.

IESE
1964 "Población Universitaria de San Simón". En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas" No. 5, UMSS: 209.

ILDIS
1994 Reflexión sobre la Ley de Reforma Educativa. La Paz, ILDIS.

In't Veld, Roeland
1997 "Amenazas y Oportunidades en la Evaluación de la Educación Superior". En: MARTÍNEZ, Eduardo y LETELIER, Mario (eds.), Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodología y Experiencias. Caracas, Nueva Sociedad.

Instituto Ortega y Gasset
1998 La Reforma de la Universidad Pública de Bolivia.Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello.

IUOG
1999 La Reforma de la Universidad Pública de Bolivia, Santa Fe de Bogotá, SECAB.

Jallade, Jean Pierre
1998 La Evaluación de la Calidad de las Universidades Europeas, "S/L", Institut Européen d'Education et de politique sociale.

Jimenes Eguizabal
1986 Cit. en: SOLER FIÉRREZ, Eduardo, Fundamentos de supervisión educativa, Madrid, La Muralla, 1993.

Johnstone, Bruce D. (et al.)
1998 "Financiamiento y Gestión de la Enseñanza Superior: Informe sobre los Progresos de las Reformas en el Mundo", Washington, Education, The World Bank.

Kells H.R.
1993 Autorregulación en la Educación Superior Chilena, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación.

Kent, Rollin y De Vries, Wietse
1996 "Evaluación y Acreditación de la Educación Superior latinoamericana: Razones, Logros, Desafíos y Propuestas". En: Documento DIE 49, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Kent Serna, Rollin

1993 La evaluación de la Educación Superior en América Latina: Una Comparación de Cinco experiencias Nacionales. Buenos Aires, CEDES.

1995 Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM, México D.F., Nueva Imagen.

1995 "Dos posturas en el Debate Internacional sobre Educación Superior: el Banco Mundial y la UNESCO". En: Revista Debate, México.

1996 "Cambios Emergentes en las Universidades Públicas Ante la Modernización de la Educación Superior". En: Universidad Contemporánea II, México D.F.

1996 "Políticas de Evaluación". En: Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios Comparativos, México, FLACSO-Chile,UAAC, FCE, Vol. II.

Klein, Herbert
1983 Orígenes de la Revolución Nacional Boliviana, La Paz, Ed. Juventud.

Klein, Lucía y Sampaio, Helena
1996 "Actores, Arenas y Temas Básicos". En: KENT, Rollin (comp.), Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios Comparativos, México, FLACSO-Chile,UAAC, FCE, Vol. I.

Komadina, Jorge
1992 La Reforma Universitaria, Proceso y Estructura, Runayay, Cochabamba, UMSS, Facultad de Humanidades.

Kovacs, Karen (comp.)
1990s La Revolución Inconclusa. Las Universidades y el Estado en la década de los ochenta. México, Nueva Imagen.

Krotsch, Pedro
1993 "La Universidad Argentina en Transición: ¿Del Estado al Mercado?". En: Revista Artículos, Buenos Aires.

1995 "Organización, Gobierno y Evaluación Universitaria". En: PUIGGROS, A. y KROTSCH, Pedro (Comp), Universidad y Evaluación. Estado del debate. Cuadernos, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

1997 "El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la Argentina: hacia una relación público-privado". En: Revista Avaliacao, Cipedes, Vol. 2. Nº 4: 1.

1998 "La Universidad frente a los Desafios de la Imprevisibilidad y la Integación Social". En: CASTRONOVO, Raquel (coord.), Integración o Desintegración Social en el Mundo del Siglo XXI, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Lanza, Gregorio y Pacheco, Geovanni

1997 Reforma de la Educación Superior. El caso de la UMSA. Trabajo de Grado para optar al título se Maestría en Gestión y Políticas Públicas, Universidad Católica Boliviana en colaboración con Harvard Institute for international Develop, La Paz.

Lapanche y Pontalis.

1983 Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, Labor.
Las escrituras, el Recuerdo y el Olvido, Cuadernos Argentinos, Buenos Aires, Manantial.

Levy, Daniel

1995 La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica, México, FLACSO-CESU, Porrúa.

1997 "El Liderazgo Institucional y su Papel en la Reforma de la Educación Superior". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, CMICAC, Vol II, No. 4 (julio-diciembre de 1997).

López, Rolando

1998 "Crisis del movimiento estudiantil. Formas hegemónicas y articulaciones fallidas". En: Universidad Año V, No. 20, UMSS.

López Ospina, Gustavo
1991 Nuevos Contextos y Perspectivas. Caracas, UNESCO.

López Ruperez, F.
1994 La gestión de la calidad de la Educación, Madrid, La Muralla.

Lora, Guillermo
1980 Problemas de la Reforma Universitaria. "s/l", Ediciones Masas.

Loza Calderón, Ramiro
1986 Universidad: Reforma y Realidad. La Paz.

Lyotard, J. F.
1989 ¿Por qué filosofar?. Barcelona, Paidós.

March, James G. y Olsen, Johan P.
1997 El redescubrimiento de las instituciones. La Base Organizativa de la política. México, Fondo de Cultura Económica.

Marquez Tave, Silveiro
1995 "La Gestión del Cambio en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno". En: PALLÁN FIGUEROA, Carlos y VAN DER DONKT, Pierre (edit.). Evaluación de la Calidad y Gestión del Cambio. México, ANUIES.

1996 Informe de Gestión 1993-1996, Santa Cruz, UAGRM.

Marquis, Carlos (comp.)
1994 Evaluación Universitaria en el Mercosur, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Martínez, Eduardo y Letelier, Mario (comps.)
1997 Evaluación y Acreditación Universitaria: Metodología y Experiencias, Caracas, UNESCO — OUI — USACH, Nueva Sociedad.

Mateos, Abdón
1998 "Historia, Memoria y Presente". En: Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea, Madrid: 5-7.

Mayorga, Antonio René
1990 Teoría como reflexión crítica. La Paz, Cebem-Hisbol.

Medrano Ossio, José
1946 Autonomía y Reforma de la Universidad Boliviana. Conferencia en el 8vo. aniversario de la Autonomía de la Universidad Tomás Frías. Potosí, Bolivia.

Meza, Ricardo
1998 "El liderazgo y la toma de decisiones desde una posición de principios". En: Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI, Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid, 10 al 13 de noviembre de 1998.

Milos, Pedro
1998 "Historia Regional, Identidad y Memoria: la noción de Vectores de recuerdo". En: A 90 años de los sucesos de la escuela de Santa María de Iquique, Santiago de Chile, LOM Editores.

Ministerio de Educación y Cultura
1988 Libro Rosado. Reforma de la Educación. "s/l", MEC.
Mollis, Marcela
1995 "En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y Cultura". En: Perfiles Educativos, No. 69, México, CISE-UNAM:35.

1996 "El Sutil Encanto de las Autonomías. Una perspectiva histórica y comparada". En: Pensamiento Universitario, Nos. 4/5, Buenos Aires, UBA: 102-115.

1998 "El campo de la evaluación universitaria argentina y los Organismos Internacionales: entre la Autonomia y la Heteronomía". En: Avaliacao, Campinas, UNICAMP, Vol 3. No. 1.

Montaño Hirose, Luis
1998 "Los saberes sobre organización". En: IBARRA C., Eduardo (cord.), La Universidad ante el Espejo de la Excelencia. En

juegos organizacionales, México, UNAM-I.

Morales Fernández, Miguel
1997 "Nuevos Paradigmas del Accionar Político Estudiantil". En: Cuadernos de Investigación No. 3, La Paz, UMSA- Carrera de Sociología, ILDIS.

Morse, Richard
1982 El Espejo de Próspero: un Estudio de la Dialéctica del Nuevo Mundo. México, Siglo XXI.

Naishtat, Francisco (et al.)
1996 "Filosofía Política de la Autonomía Universitaria". En: Perfiles Educativos, México, CESU- UNAM.

Navajas, Juan Carlos
1978 Discurso Rectoral. En: Revista de la Universidad de Tarija, No. 4, Tarija.

Navarro, Miguel Ángel
1998 Lenguaje, Ideología y Administración Educativa. Universidad de Guadalajara, México, ANUIES.

Neave, Guy y Vught, Frans A. (comps.)
1994 Prometeo Encadenado, Barcelona, Gedisa.

Nieto, Alejandro
1985 La Tribu Universitaria. Madrid, Tecnos.

North, C. Douglas
1995 Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño económico. México, Fondo de Cultura Económica/Economía Contemporánea.

Ornelas, Carlos
1998 De la Crisis a la Reconstrucción. El Cambio Institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, UNIES.

Pabiglianiti, Norma
1997 "Bajo la Lupa, Propuestas del Banco Mundial para la

Educación Superior". En: Revista Contracara.

Pallán, Carlos
1989 "La prestación de Servicios y el Ejercicio del Poder Político como Problemas de Administración Universitaria". En: Educación Superior, Nº 72; México, UNIES.

Pallán, Carlos y Marún, Elia
1996 "Formación Directiva y Políticas de Gestión de la Educación Superior. Nuevas Necesidades para América Latina". Documento presentado a la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, 18 al 22 de noviembre de 1996.

Pérez de Arce, Marcela
1999 "Gobierno, Gestión y Participación en las Universidades Estatales: Un Mapa de Actores". En: PERSICO J, Pablo, Informe sobre la Educación Superior en Chile 1998, Santiago de Chile, CPU.

Perez Lindo, Augusto
1995 "Gestión Universitaria: Diagnóstico y Alternativas". En: Pensamiento Universitario, Nos. 4/5 Buenos Aires.

Perrow, Charles
1991 Sociología de las Organizaciones. Madrid, Mac Graw Hill: 163-169.

Premfors, Rune
1990 "Conflictos de valores y políticas de Educación Superior". En: KOVACS, Karen (comp.), La Revolución Inconclusa. Las Universidades y el Estado en la Década de los ochenta. México, Nueva Imagen.

Ramirez Gatica, Soledad
1992 Calidad académica en educación superior. Modelos de Verificación. Santiago Chile, Centro Universitario de Desarrollo, CINDA.

Ramos, Nilo

1997 "El Discurso Universitario". En: Memoria Universitaria 1908-1995. La Paz, UMSA.

Ribera Arteaga, Leonor
1940 "Algunos aspectos de la Reforma Universitaria en Bolivia". En: Revista de la Universidad Mayor Gabriel René Moreno. Santa Cruz, Bolivia.

Rhoades, Gary
1998 "Market Model, Mangerial Institutions and Managed Profesionals". En: International Higher Education, Fall.

Ribeiro, Darcy
1973 La Universidad latinoamericana: Crítica y propuestas. Transformaciones. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Robbins, Stephen
1996 Comportamiento Organizacional. Teoría y práctica. Séptima Edición, México, Prentice Hall.

Rodríguez Gómez, G. (et al.)
1996 Metodología de la Investigación Cualitativa, Barcelona, Aljibe.

Rodríguez Ostria, Gustavo
1995a Universidad, Estado y Políticas Públicas en Bolivia. La Paz, Fundación Milenio.

1995b Las Universidades Privadas en Bolivia, La Paz, Fundación Milenio.

1995c Políticas Públicas y Modernización de la Universidad Bolivia. La Paz, Fundación Milenio.

Rojas Araujo, Julio
1968 "Autonomía medio de liberación". En: Autonomía Universitaria y Liberación. Cochabamba, FUL.

Rolón Anaya, Mario
1975 La Crisis Universitaria, Oruro, Bolivia, Ed. Universitaria.

Romero, Luis Ernesto
1998 Administración Superior. Una Aproximación a la Modernización de la Dirección Universitaria en Latinoamérica. Santa Fe de Bogotá, Universidad de los Andes.

Rossi, Peter y Freeman, Haward
1989 Evaluación. Un Enfoque Sistemático para Programas Sociales. México, Trillas.

Rúa Bejarano, Dulfredo
1985 "Informe de labores de la Secretaría Académica del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana". En: Documentos del VI Congreso Nacional de Universidades, La Paz, CEUB.

Ruiz Durán, Clemente
1997 El reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento, México, AUNIES.

Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, A.
1983 La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

Salinas, José María
1967 Historia de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, UMSA, Tomo I.

Sampaio, Helena y Klein, Lucía
1993 Políticas de Ensino Superior na América Latina: Uma Análise Comparada, Buenos Aires, CEDES.

Sampaio, Helena
1998 Sector privado de Ensino Superior no Brasil: Atores e Policies, Documento de trabajo 7/98, Sao Paulo, NUPES, Universidad de Sao Paulo.

Sanabria, Manuel
1993 Universidad Pública, AutoGobierno y Autodestrucción, La Paz, s.p.i.

Santos, Boaventura de Sousa
1995 Pela Mao de Alice, Sao Paulo, Ed. Cortez.

Schwartzman, Simón
1993 "Políticas de Educación Superior en América Latina: el Contexto". En: COURAD, Hernán (ed.), Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina, Santiago de Chile, FLACSO.

1996 América Latina: Universidades en Transición, Washington, OEA.

1996 La Universidad como Empresa Económica. Seminario "El papel de las Universidades en el Desarrollo Social", Valdivia, Chile, Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 al 7 de marzo de 1996, ms.

Schugurensky, Daniel
1998 "¿Hacia un Modelo Heterónomo?". En: ALCANTARA, Fernando; POZAS, Ricardo y TORRES, Carlos Alberto (coords), Educación, Democracia y Desarrollo. México, Siglo XXI: 118-149.

Schvarstein, Leonardo
1998 Diseño de Organizaciones. Tensiones y Paradojas, México, Paidós.

Sigal, Víctor
1995 El Acceso a la Educación Superior, Buenos Aires, Serie Estudios y Propuestas, SPU.

Siles Salinas, Jorge
1972 Universidad y Bien Común, La Paz, UMSA.

Silvio, José
1994 "Un nuevo rol para la Universidad Latinoamericana como Gestora del Conocimiento". En: AA. VV., Reinvención de la Universidad. Santa Fe de Bogotá, ICFES: 143-151.

Solares, Aniceto
1928 "Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al

Congreso Nacional de 1928", La Paz, Ed. Renacimiento.

Soler Fiérrez, Eduardo
1993 Fundamentos de Supervisión Educativa. Madrid, La Muralla.

Soria Galvarro, Jorge
1972 Objetivos de la Reforma Universitaria, Cochabamba, Ed. Universitaria, UMSS.

Spor, Barbara
1996 "Managing University Culture: an analysis of the relationship between institucional culture and management approaches". En: Higher Education 32, Netherlands, Kluwer Academic Publishers: 41-61.

Strengers, Jeroen
1991 La Asamblea Popular. Bolivia'71. La Paz, Sidis.

Stubbs, Michael
1987 Análisis del Discurso. Madrid, Alianza Editorial.

Teichler, Ulrich
1993 "Beneficios y Peligros de la Evaluación". En: VESSURI, Hebe (ed), La Evaluación Académica. Enfoques y Experiencias, París, CRE-UNESCO: 28-43.

Tellería, José Luis (org.)
1997 Universidades. Una Historia sin límites. La Paz, CEUB.

Tezanos Pinto, Justy; Daza R., Ramón
1995 Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana. La Paz, CEUB.

Tezanos Pinto, Justy
1997 Un Diagnóstico Operacional como Producto de la Autoevaluación de las Universidades Académicas de la Universidad Mayor de San Simón, Tesis para optar al grado de Magister en Educación Superior en la UMSS, Cochabamba.

The World Bank

1995 Priorities and Strategies for Education, Washington, Ed. The World Bank.

Tiana Ferrer, Alejandro
1999 "La evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión". En: Ensaio, Vol. 7, Nº 22 (enero-marzo de 1999), Fudacao CESGRANRIO.

Tierney G., William
s/f "Liderazgo y posmodernismo". En: CASANOVA CARDIEL, Hugo y RODRÍGUEZ, Roberto (Coord.), Universidad Contemporánea: política y gobierno. México, CESU.

1994 "Cultural Politics a Latin American University: a case study of the University of Panama". En: La Educación, Año XXXVIII, No. 118, OEA.

Topete, Carlos
1995 "La universidad en transición: tres escenarios probables". En: ESQUIVEL LARRONDO, Juan (Coord.), La universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas, México, CESU.

Trapper E. R. y Salter B. G.
1995 "The Changing Idea of University Autonomy". En: Studies in Higher Education, Vol. 20, No. 1.

Trindade, Helgio
1997 "Evaluación Institucional y Calidad Académica: Resistencia y construcción". En: AA.VV., La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Vol.I, Caracas, CRESALC/UNESCO.

Tristá, Boris
1997 Cultura Organizacional. Culturas Académicas. México, ANUIES.

Trow, Martin
1994 "Managerialism and the Academic Profession: The Case of England". En: Higher Education Policy, Vol.7, No. 2: 11-18.

Tunnermann, Carlos
1979 60 años de Reforma Universitaria de Córdoba, Caracas, FEDES.

UNESCO-CRESALC
1996 "Bases para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". Jamaica.

UNESCO
1991 "Nuevos Contextos y Perspectivas", Caracas.

1993 "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior", s/l.

UDAPSO
1993 Desafíos de la Educación Superior. La Paz, UDAPSO. Seminario Internacional sobre Educación Superior.

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
s/f "Cambiar para ser mejores", Oficina de Autoevaluación y Acreditación, tríptico informativo, Santa Cruz, UAGRM.

1999 La Reforma. Órgano informativo del Gobierno Universitario, No. 4, Santa Cruz, UAGRM.

Universidad Autónoma Juan Misael Saracho
1971 Estatuto Orgánico, Tarija, Ed. Universitaria.

1971 "Informe de labores del Comité Supremo Revolucionario del 10 de julio de 1970 al 1 de abril de 1971", Tarija, Ed. Universitaria.

1993 "Diagnóstico Institucional", Tarija, UAJMS.
1998 "Plan Piloto de acción: IESALC/UNESCO para la transformación de la educación superior en la UAJMS", Tarija, UAJMS.

1999 Nación, Gobierno y Universidad Estatal. Presupuesto 1999. Año 2, No. 10, Tarija, UAJMS.

1999 "Autoevaluación, Evaluación, Acreditación", Dirección de Evaluación y Acreditación, Tarija, UAJMS, ms.

1999 "Guía para la Autoevaluación", Dirección de Evaluación y Acreditación, Tarija, UAJMS.

1999 "Avances y acuerdos estratégicos en la implementación del plan piloto de acción IESALC/UNESCO para la transformación de la educación superior en la UAJMS". Segunda Misión IESALC—UNESCO a la UAJMS, documentos de trabajo, Tarija, UAJMS.

Universidad Autónoma Tomás Frías
1995 Documentos del VIII Congreso Nacional de Universidades, (CEUB), Potosí.

Universidad Boliviana-Consejo Nacional de Educación Superior
1978 Memorias y Documentos, La Paz.

Universidad de Chuquisaca
1929 Revista de la Universidad de Chuquisaca, Año III, No. 7-8, mayo-agosto de 1929, Sucre.

Universidad Mayor de San Andrés
1962 Anuario Estadístico, La Paz, UMSA.

1970 "Programa de lucha de la revolución universitaria. Documentos de la revolución universitaria". En: Temas Sociales. Nº 6, octubre de 1970, La Paz, UMSA.

1988 "Planes y programas de estudio vigentes". En: I Congreso Interno. Diagnóstico académico. Censo Académico-Social Docente, Tomo I, La Paz, UMSA.
1988 "Régimen docente, régimen estudiantil, proceso educativo vigente". En: I Congreso Interno. Diagnóstico académico. Censo Académico-Social Docente, Tomo V, La Paz, UMSA.

1988 "Estructuras académicas". En: I Congreso Interno. Diagnóstico académico. Censo Académico-Social Docente,

Tomo III, La Paz, UMSA.

1988 I Congreso Interno. Diagnóstico académico. Censo Académico-Social Docente, Tomo VII, La Paz, UMSA.

1998 Memorias, I Congreso Interno de Ciencia, Tecnología y Cultura, La Paz, Vicerrectorado-CIPGIS.

1998 Autoevaluación y Evaluación Interna: Informe General, La Paz, Facultad de Medicina, Enfermería, Nutrición y Tecnología Médica.

Universidad Mayor de San Francisco Xavier

1958 "Memorias del II Congreso de la Universidad Boliviana", Sucre, UMSFX.

Universidad Mayor de San Simón

1981 Compilación de leyes sobre autonomía universitaria. Cochabamba, UMSS.

1984 Primer Seminario Interno, Documentos de trabajo, Cochabamba, UMSS.

1990 Compilación de la Legislación Universitaria. Cochabamba, UMSS.

1991 La Descentralización en Bolivia. Cochabamba, UMSS. Seminario y debate "La Descentralización en Bolivia", discurso de apertura de Tonchy Marinkovic. Cochabamba, mayo de 1991.

1995 "Reglamento de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación", Cochabamba, UMSS.

1995 Documentos de la VII Reunión Académica Nacional, Cochabamba, UMSS.

1996 Plan Quinquenal de Desarrollo 1997-2001 (aprobado por R.C.U. Nº 35/96 de 6-12-96), Cochabamba, UMSS.

1997 "Propuesta para evaluación y acreditación de programas universitarios de ingeniería". Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación, Cochabamba, UMSS.

1998 Universidad en Cifras, Bolivia, Cochabamba, UMSS.

1999 Universidad en Cifras, Cochabamba, UMSS.

1999 Fundación Universitaria San Simón. Fundamentos técnicos. Cochabamba, Rectorado-Dirección de Relaciones Internacionales y Convenios (DRIC)

Universidad Mayor de San Simón-Federación Universitaria Docente
1987 Carta Docente, Cochabamba, UMSS.

Universidad Técnica de Oruro
1954 Universidad, Año III, No. 5 (segundo semestre de 1954): 254-265.

1962 Universidad y Desarrollo, Oruro, UTO. Mesa Redonda "Univer-sidad y Desarrollo", Oruro.

Urquidi, Arturo
1945 Memoria Rectoral. Gestión Académica de 1944. Cochabamba, Imprenta Universitaria.

1954 "Nuevo Estatuto de Universidad" En: Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Imprenta Universitaria.

1969 "Ponencia de la Universidad Mayor de San Simón al III Congreso Nacional de Universidades", Cochabamba, Ed. Universitaria.

1974 Labor Universitaria, Cochabamba, Ed. Universitaria.

Urquiola, Miguel
1993 El Sistema de Financiamiento de la Educación Superior

Universitaria en Bolivia: Justificación, Diagnóstico y Propuesta. La Paz, UDAPSO.

Vattimo, Gianni
1994 Hermenéutica y Racionalidad. Santa Fé de Bogotá, Norma.

Vía Reque Alfonzo y Cossio, Iván
1989 Autonomía y Co-Gobierno en la Crisis de la Universidad Boliviana, La Paz, CEUB: 50-51.

Villalpando, Abelardo
1960 Educación y Cultura en la Unión Soviética, Rumania Checoslovaquia y Bolivia, Potosí, Bolivia, Universidad Mayor y Autónoma Tomás Frías.

1963 En Defensa de la autonomía económica universitaria, Potosí, Bolivia.

1968 Problemática Universitaria y Reestructuración de la Universidad", Potosí, Bolivia.

Villarreal, Rodrigo
1993 Crisis de la Universidad Boliviana, La Paz, UDAPSO.

Villaseñor, Guillermo
1997 "Educación Superior y Sociedad". En: La Identidad de la Educación Superior en México, México, CESU-UAMX-UAQ-UNAM: 19-47.

Van Vught, F. A. y Westerheijden, D.F.
1998 "¿Hacia una Dimensión Europea de la Gestión de Calidad?". En: Pensamiento Universitario, No. 7, octubre de 1998, Buenos Aires, UBA: 28-38.

Wasser, Henry
1995 "Reefinning Autonomy of Universities". En: Higuer Education Policy, Vol. 8, No. 3.

Weise Vargas, Crista

1998 Estudio de la Calidad de los Graduados de la Universidad Mayor de San Simón entre 1988-1992, Cochabamba, DUEA-UMSS, sin publicar.

Winkler R., Donald
1994 La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad. Washington, Banco Mundial.

Wschebor, Mario
1970 Imperialismo y Universidades en América Latina. Montevideo, Biblioteca de Marcha.

Yarzábal, Luis
1999 Consenso para el Cambio en la Educación Superior, Caracas, IESALC/UNESCO.

Zavaleta Mercado, René
1986 Lo nacional — popular en Bolivia. México, Siglo Veintiuno.

Entrevistados e informantes

- Abregó, Guadalupe, Cientista Social, Docente, UAJMS.*
- Abruzzese, Renzo, Viceministro de Educación Superior. *
- Aguilar, Roberto, ex Secretario General. Gestión Pablo Ramos. UMSA
- Aliaga, Angel, Decano de la Facultad de Tecnología, UMSA.*
- Anaya, Franklin, Secretario Ejecutivo FUL. UMSS. *
- Antezana, Fernando, Secretario Ejecutivo de la FUD. UMSA.
- Arellano, Manuel, ex Subsecretario de Educación Superior y Director UDAES. 1993-97.
- Argandoña, Augusto, ex Vicerrector. Rector. UMSS.
- Argandoña, Mario, ex Vicerrector. UMSS.
- Arias, Javier René, Dirigente estudiantil. Ingeniería Civil. UMSA.
- Avila, Carlos, Vicerrector UAJMS.*
- Azogue, Guillermo, ex dirigente estudiantil. 1974-75. UMSS. *
- Baptista, José Luis, ex dirigente de la CUB (1958-1960), ex Decano Facultad de Ciencias Jurídicas, UMSS.
- Barragán, Carlos, ex secretario Ejecutivo CEUB.*
- Barriga Oscar Javier, Secretario Ejecutivo de la carrera de Ingeniería Química, UAGRM.
- Berdeja, José. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras UAJMS.*
- Caballero, Sócrates, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas UAGRM.
- Cabrera, Carlos, Rector de la UAJMS.*
- Cabrerizo, Antonio, Delegado docente de la Fac. de Humanidades al HCU. UMSS.
- Cajías, Fernando, Decano de la Facultad de Humanidades, UMSA.
- Calderón, Raúl, Dirigente docente, UMSA.
- Calvimontes, Rolando, Odontología. Miembro de la FUL, UAJMS.
- Camacho, Alfonso, Miembro de la FUL, 1966. Ocupó cargos docentes, UMSS.*
- Campero, Eduardo, ex dirigente estudiantil. 1970. Secretario General del Sindicato de Trabajadores, UMSS.

- Capra, Guido, ex rector de la UMSA.
- Cárdenas, Remberto, Dirigente Universitario (1970) UAGRM. Docente UMSA. *
- Carrazana, Rolando, Decano de la Facultad de Arquitectura, UMSA.
- Castedo, Marlene, Ejecutiva del Centro de Estudiantes de Derecho, UAGRM.
- Castellanos, Enrique, ex rector de la UAJMS (1970).*
- Chavez, María del Pilar, Delegada a Consejo Universitario por Humanidades, UMSA.
- Churqui, Antonio, Centro de Estudiantes de Arquitectura, Miembro del Consejo Universitario, UMSA.
- Coca O'ruel, Martha, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS.
- Contreras, Manuel, Especialista en Educación Superior. *
- Cossio, Orlando, Subsecretario de Educación Superior, 93-97. Ex Vicerrector UMSA 1978.
- Crespo, Renato, ex rector, UMSS.
- Cruz, Harry Elías, Consejero estudiatil de Derecho, UAGRM.
- Daza, Ramón, Director DUEA, UMSS.
- Decker, Iván, ex dirigente estudiantil (1970). UTO *
- Durán, Emilio, Decano de la Facultad de Humanidades, UAGRM.
- Echart, Bernardo, Secretario General, UAJMS *
- Fernández, Jaime, Secretario General, UMSA. *
- Fernández, Ramiro, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, UMSS.
- Ferrufino, Alfonso, ex Secretario Ejecutivo (1966). FUL, UMSS
- Flores, Dillman, ex miembro del Consejo Revolucionario (1970). Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, UAJMS.
- Flores, Eduardo, Secretario Académico del Centro de Estudiantes Facultativo de Derecho, UMSA.
- Flores, Luis Adolfo, Secretario Ejecutivo del Centro de Estudiantes de Derecho, Delegado a Consejo Universitario, UMSA.
- Franco Guachalla, Alfredo.
- Fuentes, Lucy, estudiante de Derecho, UAGRM.
- Gonzales, Fernando, ex Miembro del Comité Ejecutivo de la CUB (1971).*
- Heredia, Nila, Consultora en evaluación de la Facultad de Arquitectura. UMSA.
- Herrera, Manuel, Director de Planificación, UAJMS.*
- Huanca Guzmán, Jhonny, ejecutivo de la Federación Universitaria Local, UMSS.
- Humérez, Alberto, ex Secretario Ejecutivo FUL. Docente, UMSS.
- Iñiguez, Felipe, ex Rector de la Universidad Técnica de Oruro. Ex Secretario Ejecutivo. CEUB

- Ipiña Melgar, Enrique, ex Ministro de Desarrollo Humano.
- Jiménez, Waldo, ex dirigente de la Federación Nacional de Trabajadores Administrativos. Docente, UMSS
- Jové, Axel, ex Secretario Ejecutivo de la FUL, UMSS.
- Justiniano Jerjes, Ex Rector de la UAGRM.
- Lazarte Jorge, ex Dirigente Estudiantil (1970). UMSA
- Lazo, Buddy, Decano Facultad de Medicina, UMSA.
- Lema, Alfonso, Ingeniería Civil, Secretario Ejecutivo. FUL, UAJMS
- Lema, Jorge, Delegado docente al HCU, UAJMS. *
- Leví, Enrique, ex secretario General de la Universidad, UMSS.
- López de la Vega, Hector, Consultor en evaluación de la Facultad Técnica, ex docente, UMSA.*
- López, Fernando, Secretario Ejecutivo de la FUD, UMSA.
- López, Waldo, ex Secretario Ejecutivo. FUL, UAGRM.
- Lozada, Blitz, dirigente estudiantil UMSA, 1985. docente UMSA.*
- Maldonado, Gonzalo, Diputado, Presidente de la Comisión de Ciencias y Tecnología de la Cámara de Diputados.
- Maldonado Rosseti, Alfredo, ex dirigente de la FUL. Docente, UMSS.
- Marinkovic, Tonchy, ex Rector, UMSS.
- Medinacelli, Rubén. Rector, UTO.*
- Medina, Tamer, Delegado al HCU. Facultad de Derecho, UAJMS.
- Mercado, Alejandro, Cientista social. Docente, UMSA.
- Mirtenbaun, José, Cientista Social. Director de la Carrera de Sociología, UAGRM.
- Montaño, José Eduardo, Ejecutivo de la FUL, UAGRM.
- Mur, Walter, Decano de la Fac. de Economía, UAGRM.
- Navia, Enrique, Ejecutivo Federación Universitaria Local, Miembro del Consejo Universitario, UMSS.
- Oliva, Adrián, Derecho, Segundo Ejecutivo de la FUL, UAJMS.
- Orellana, Jorge, Rector UAGRM **
- Oporto, Henry, Dirigente de la FUL, 1979, UMSA.
- Pereira, Juan Carlos, Federación Universitaria Docente, UMSS.
- Pérez, Alexis, Delegado docente al Consejo Universitario por la Facultad de Ciencias Sociales, UMSA.
- Pérez, Jorge, Comunicación Social, Delegado a Consejo Universitario, Facultad de Ciencias Sociales, UMSA.
- Prado, Gustavo, Presidente de la Comisión Reforma Estatuto. UAGRM. *
- Prudencio, Oscar, ex Rector (1971). UMSA.
- Rada, Ramón, ex Secretario Ejecutivo del CEUB.
- Ramos, Nilo, ex dirigente universitario. CUB. Jefe de la Oficina Educativa de Humanidades, UMSS.
- Ramos, Pablo, ex Rector de la UMSS. **

- Revilla, Henry, Primer Ejecutivo y Delegado a Consejo Universitario por la Facultad de Ingeniería, UMSA.
- Richter, Guillermo, ex dirigente estudiantil. UMSS. Miembro de la CUB (1970).*
- Rico, Raúl, ex Rector UMSS. Vice Rector, UMSS. *
- Ríos, Mario, ex secretario Ejecutivo del CEUB, 91-93. *
- Rivas, Juan Carlos, Ejecutivo del Centro de Estudiantes de Ingeniería Informática, UAGRM.
- Rivera R., Alberto, ex dirigente estudiantil UAJMS (1970). Docente, UAJMS.
- Rivera, Robert, Secretario Ejecutivo de la FUD, UAGRM.*
- Rocabado, René, ex dirigente estudiantil, ex docente. UMSS.
- Rodríguez, Alberto, Rector UMSS**
- Rodríguez, Franz, Director de la Oficina de Autoevaluación, UAJMS.
- Rojas, Araujo Julio, ex Secretario Ejecutivo, 1967, FUL, UMSS.
- Rojas Ramallo, Hernán Esteban. Secretario Permanente de la Federación Universitaria Local, UMSS.
- Romero, Salvador, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, UMSA.
- Rosas, Saúl. Vicerrector de la UAJMS. (Actual Rector de la UAJMS). *
- Rua, Dulfredo, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas. UMSA. Ex Secretario Ejecutivo del CEUB.
- Saavedra, Antonio, ex Rector, UMSA, 1991-1994.
- Saavedra, Franz Carlos, Delegado a Consejo Universitario, UAJMS.
- Saavedra, Oliver, Secretario Ejecutivo, Federación Universitaria Local, UMSS,
- Salamanca, Rolando, Decano Facultad de Arquitectura, UMSS.*
- Salek, Julio, Director de la oficina de evaluación (Actual Vicerector). UAGRM.
- Sánchez, Tomás, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, UMSA.
- Serrudo, Maruja, Miembro del Consejo Supremo Revolucionario, UMSA.
- Silvia, N. Ejecutiva del Centro Facultativo de Humanidades, UMSA.
- Suárez Colombo, Luis Aldo, Ejecutivo de la FUL, UAGRM.
- Terceros, Abel, Carrera de Agronomía, Federación Universitaria Local. UAJMS.
- Tito, Javier, Director Nacional de Universidades. Ministerio de Educación.
- Toranzo Roca, Carlos, ex dirigente estudiantil. UMSA. Docente UMSS.
- Trujillo, Rosmery, Miembro del Consejo Facultativo de Humanidades, UMSA
- Veizaga, Guadalupe, Delegada estudiantil al Consejo Universitario, UMSS.
- Velasco, Carlos, ex dirigente estudiantil. Docente. Asesor Rectorado, UAGRM. *

- Via Reque, Alfonso, Director de la Carrera de Ciencias de la Educación. UMSS. Ex dirigente estudiantil y ex Secretario Ejecutivo del CEUB.
- Villagómez, Alcides, Vicepresidente CUB.*
- Virreira, Mario. CEUB **
- Von Vacano, Arturo, ex vicerrector, UMSA

Nota. Los cargos que se mencionan son los que desempeñaban al momento de la realización de la entrevista, salvo indicación expresa.

* Conversación o entrevista no grabada

** Notas de conferencia.

AL FILO DE LA IMPRENTA

El levantamiento de datos para nuestra investigación se realizó entre mediados de 1998 y 1999, y la redacción del trabajo concluyó en enero del 2000. Desde entonces han ocurrido algunos acontecimientos que no vulneran nuestras conclusiones, pero que vale la pena considerar.

Las universidades han visto deteriorada más aún su situación interna, con frecuentes brotes de confrontación entre distintos sectores de su propia comunidad. La mayor parte de estos conflictos han tenido motivaciones gremiales y sindicales, en el marco de un debate académico virtualmente ausente.

El IX Congreso Nacional de Universidades, realizado en Trinidad del 17 al 21 de mayo, se ha limitado a ratificar a las más altas autoridades del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), sin profundizar en medidas de transformación institucional, salvo en algunos aspectos normativos.

La ambigüedad discursiva, a la que nos referimos abundantemente en el libro, se ha hecho presente nuevamente en este Congreso. Mientras se subrayó la necesidad de preservar las "conquistas" de la autonomía, del cogobierno paritario y de la misión social de la educación superior, se reconoció explícitamente la necesidad de constituir Centros de Innovación capaces de "mejorar la tendencia empresarial de los egresados".

Por otra parte, el Congreso responsabilizó a la secretaría del CEUB de coordinar, planificar y realizar procesos de autoevaluación y acreditación, prácticas que se han difundido en todas las universidades, aunque el vínculo entre los ejercicios de autoestudio y las transformaciones reales está en duda.

Sin embargo, debe destacarse como un hecho altamente positivo la evaluación externa a la Universidad Juan Misael Saracho, apoyada por el IESALC-UNESCO y realizada por reconocidos pares académicos. Es conveniente hacer notar que la universidad tarijeña ha escapado en este punto a la lógica impresa por el CEUB y el resto de las universi- dades públicas.

Es en el plano estatal donde hay mayores novedades. Se ha anunciado,

a principios del 2000, un programa de reforma a la universidad impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, que comprendería a las instituciones privadas y públicas. El programa, que sería financiado en su primera fase por el Banco Mundial, contempla la organización de una agencia independiente de acreditación (Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior - CONAES), con la cual se pretende precautelar la fe pública de los usuarios y cumplir con los compromisos adquiridos en el MERCOSUR. Dentro de la agenda se incluye una prueba nacional de aptitud académica, que ya ha sido tomada el 3 de septiembre. Comprende, asimismo, un fondo concursable para la asignación de recursos a las universidades públicas. Con éste se pretende estimular a grupos académicos a emprender su propia reforma, centrándola en la pertinencia, la eficiencia y la eficacia. Se busca, igualmente, comenzar a introducir nuevos criterios en la asignación de recursos fiscales a las universidades autónomas, que reconozcan el desempeño, la motivación y el uso responsable.

Hasta ahora el sistema universitario ha reaccionado apelando a su memoria y su tradición frente a las nuevas propuestas gubernamentales, por suponer que "atentan a la autonomía universitaria y a la Constitución Política del Estado". Al respecto, el 21 de marzo, en la IV Conferencia Nacional Extraordinaria de Universidades, acordó rechazar la creación del CONAES e instruyó al CEUB tomar contacto "con los Poderes del Estado" para consolidar su propio sistema de acreditación. Se pronunció también en contra de los "exámenes" a los bachilleres, aunque en la práctica no hizo nada por detenerlos.

Aunque no puede preverse el desenlace de este impasse, los actores no son los mismos que en 1994, cuando la Ley de Reforma Educativa era una novedad. El Estado ha acumulado experiencia técnica y política, aunque el tratamiento de la Universidad de El Alto ha puesto en duda la solvencia de todo el sistema político y su capacidad para generar políticas reformistas. La universidad pública, por su parte, ha demostrado que se halla erosionada su confianza social e interna. Le cuesta, por otra parte, validar su actual lenguaje de la calidad y de administración científica, con una virulenta respuesta al Estado y a la sociedad, que enarbola el mismo discurso.

El resultado, nuevamente, no debería ser de confrontación o resolución "suma cero", sino una concertación capaz de generar espacios de reforma, los mismos que no son tales sino modifican la práctica diaria, la cultura y la gestión universitaria. Otra situación, sea la imposición, sea la mera retórica discursiva, solamente conducirá a un mayor y peligroso desgaste.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2000,
en los Talleres de Editorial Offset Boliviana Ltda. "EDOBOL".
Calle Abdón Saavedra Nº 2101 • Telfs.: 41 04 48 - 41 22 82 - 41 54 37
Fax: 37 25 52 • La Paz - Bolivia